فعالية برنامج قائم على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف

The effectiveness of a program based on the overlapping wave strategy in developing the basic thinking skills for gifted kindergarten children with learning disabilities in the light of a discovery subject.

د/ زينب رجب على البنا

أستاذ مُساعد بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المُبكرة – جامعة دمنهور

الإستشهاد المرجعى:

البنا، زينب رجب علي.(٢٠٢٣). فعالية برنامج قائم على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*.كلية التربية للطفولة المبكرة،جامعة بني سويف، ٥(١٠)، ج(١)، ديسمبر، ٧٣٦-٨٢٥

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تقصي فعالية برنامج قائم على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية قيد البحث: (المُلاحظة – التصنيف – التطبيق – المُقارنة – التلخيص) لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف. وتكونت **عينة البحث** من (١٦) طفلًا من أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم، من روضات: المُستقبل– محمد فريد – عمر بن الخطاب بإدارة كفر الدوار التعليمية بمحافظة البحيرة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٨)، الأخرى ضابطة وعددها (٨) من الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم. تم استخدام المنهج شبه التجريبي ، وتمثلت **أدوات البحث** في : اختبار المصفوفات المُتتابعة المُقنن لجون رافن (تعريب وتقنين / عماد أحمد حسن – ٢٠١٦)، مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية.(إعداد عادل عبدالله :٢٠٠٦) ، مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة.(براید ترجمة سلفيا ريم ٢٠١٣)، مقياس مهارات التفكير الأساسية المُصور (إعداد الباحثة)، البرنامج القائم علي استراتيجية الأمواج المتداخلة (إعداد الباحثة)، وتوصلت **نتائج البحث** إلي: فعالية استخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق برنامج البحث وذلك على مقياس مهارات التفكير الأساسية لصالح القياس البعدي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في القياس البعدي وذلك على مقياس مهارات التفكير الأساسية لصالح المجموعة التجريبية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج وذلك على مهارات التفكير الأساسية، وأكدت نتائج البحث علي أهمية تشجيع الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على استكشاف عالم الطبيعة وتدريب المُعلمات علي تطبيق إستراتيجية الأمواج المُتداخلة كأحد الإستراتيجيات المعرفية التي تُسهم في تنمية مهارات التفكير الأساسية .

الكلمات المُفتاحية: إستراتيجية الأمواج المُتداخلة – مهارات التفكير الأساسية – الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم–مادة اكتشف.

Abstract:

The current research aimed to investigate the effectiveness of a program based on the overlapping wave strategy in developing the basic thinking skills under research: (observation - classification - application - comparison - summarization) for gifted children with learning disabilities in the light of a discovery subject. The research sample consisted of (16) gifted children with learning disabilities, from kindergarten: el-mostakbal - Mohamed Farid - Omar Bin Al-Khattab in Kafr Al-Dawar Educational Administration in Behera Governorate, They were divided into two groups, one experimental (8), and the other control (8) of gifted children with learning disabilities The semi-experimental approach was used, and the research tools were: Standardized Sequential Matrices Test by John Raven (Arabization and Legalization / Emad Ahmed Hassan - 2016), the scale of the list of developmental learning disabilities. (Prepared by Adel Abdullah: 2006) Scale for the detection of gifted preschoolers. (Pride translated by Sylvia Reem 2013), Illustrated Basic Thinking Skills Scale (prepared by the researcher), The program based on the overlapping waves strategy (prepared by the researcher), The results of the research found that: The effectiveness of using the overlapping waves strategy in developing the basic thinking skills of gifted kindergarten children with learning disabilities in the light of a discovery subject, Where there are statistically significant differences between the average grades of the children of the experimental group, Gifted people with learning disabilities at the level of significance (0.05) in the pre- and post-measurements after the application of the research program on the scale of basic thinking skills In favor of telemetry, there are also statistically significant differences between the average ranks of children's scores Gifted people with learning disabilities in the experimental and control groups at the level of significance (0.05) in the dimensional measurement on the scale of basic thinking skills, In favor of the experimental group, there are also no statistically significant differences between the average grades of the experimental group gifted children with learning disabilities in the dimensional and tracking measurements after the application of the program, The results of the research stressed the importance of encouraging gifted children with learning disabilities to explore the natural world and train teachers to apply the strategy of overlapping waves as one of the cognitive strategies that contribute to develop basic thinking skills.

Keywords: Overlapping waves strategy - basic thinking skills - gifted children with learning disabilities- a discovery Subject.

مقدمة

إن أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم تباين في الحاجات المعرفية والنفسية مما يحتم الاهتمام بقُدراتهم وميولهم ومُساعدتهم على توليد اتجاهات إيجابية نحو عملية التعليم والتعلم من خلال إستراتيجيات مُناسبة تعمل على إثارة التفكير لديهم من خلال بيئة تعليمية غنية بالمُثيرات التربوية مما يسهم في تحقيق نواتج تعلم إيجابية.

وقد أشار يسري عيسى (٢٠١٦) إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم ظاهرة تربوية ونفسية تتعلق بمفهوم يعكس تناقُضاً وتداخُلاً بين مُحدداته ومكوناته في التباين الواضح بين القُدرة والتحصيل؛ حيث يكون الطفل موهوبًا ولديه اضطرابات تعليمية تجعله من ذوي صعوبات التعلم وبحاجة لبرامج تعليمية خاصة تتناسب وخصائصُه المُميزة.

كما ذكر عادل العدل (٢٠١٣، ١٨٩) أن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم يُمثلون مُشكلة أمام المُعلمين، والعاملين في مجال التربية، وأولياء الأمور أنفسهم، وذلك لأنهُم لا ينجزون بالصورة المُتوقعة منهم في المهارات الأكاديمية رغم أنهم يُظهرون نشاطًا ملحوظًا في بعض الأنشطة: الصفية، واللا صفية، بل وأحيانًا يكونوا من الأطفال الموهوبين ولا تصبح هذه المُشكلة لديهُم ملموسة حتى تظهر كصعوبات نوعية عندما يفشلوا في آداء المهارات المُرتبطة بالنجاح في التحصيل الأكاديمي.

و أشار كُلًا من: Baldwin , L . ; Baum , S.; Pereles , D. & Hughes , C. (2015) إلى أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم بحاجة لإثراء الفُرص التربوية التي تُسهم في تنمية اهتمامات الطفل والموهبة، وفي نفس الوقت مُقابلة الاحتياجات التعليمية وتقديم الدعم الذي يؤكد على النجاح الأكاديمي والصحة الاجتماعية، والانفعالية من خلال برامج التدخُل المُناسبة، والتعامُل الناجح مع تلك الفئة ويتطلب العمل مع تلك الفئة تدريب أكاديمي مُتخصص، وتنمية مهنية مُستدامة.

وأكدت شيماء الحارون في دراستها (٢٠٠٩) إلى أن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يُمكنهم النجاح والتعلُم، وذلك إذا وجدت مُعلما واعيًا بهذه بخصائص الفئة يستخدم

إستراتيجيات تتناسب معهم. ومن ثم لم تعُد مسؤولية المُعلم هي نقل المعرفة إلى المُتعلمين فحسب، بل تُدربهم على كيفية تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة وتنمية إمكاناتهم العقلية والانفعالية.

إن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم بحاجة لبرامج تربوية ترتكز على التنويع في أساليب تقديم المادة العلمية والتركيز على تنمية القُدرات الإبداعية وإثارة الدافعية لديهم.

وفي هذا الصدد أوضح سليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٢٥) أن تعليم العمليات العقلية المعرفية، ومنها: مهارات التفكير الأساسية هي عملية مُمكنة من خلال تدريب المُتعلمين عليها ضمن مُحتوي أو مُقرر دراسي مُعين. ويُمكن القول إن الفرد يُنمي قُدراته العقلية ويعمل على تطويرها باستمرار من خلال الثراء المعرفي الذي يُحيط به، وكذلك خبراته الحياتية.

وقد أسفرت نتائج دراسة كُلًا من: خلود دبابنة، وأسماء العطية (٢٠١٥) عن أنه يجب استخدام البرامج والإستراتيجيات المُتميزة بما فيها تفريد التدريس وتنظيمه بما يتلاءم مع بروفايل الطفل عقليًا، ومعرفيًا، وانفعاليا. والتعامل مع كُل طفل كحالة مُستقلة والتكيُف مع كافة جوانبها من حيث: الموهبة، أو الصعوبات التي يُعانون منها من خلال إعداد الخطط التربوية الفردية المُستقلة ومن حيث الآليات، والمُحددات مع كلٍ من هؤلاء الأطفال.

وفي هذا السياق أشار Coleman, M.R. (2005) إلى أنه يجب تنشيط وتفعيل المعرفة السابقة للموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومُساعدتهم على بناء أُطر مفاهيمية تُنظم أفكارهم للوصول إلى المعني الكامل. وأيضًا مُساعدتهم على تنمية التنظيم الذاتي، والقدرة على التعلم بإستراتيجيات تُلائم قُدراتهم واستعداداتهم مما يؤثر بالإيجاب على التحصيل الأكاديمي.

وذكر كُلًا من وليد البلوي، ورندة المومني (٢٠١٦) أنه يجب الاهتمام بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتقديم الدعم التربوي والأكاديمي والسلوكي لهم في ظل أنظمة تعليمية تغفل هذه الفئة، وتعتمد فقط على نمذجة السلوك وتنميط الأسئلة وإجاباتها. وتعتبر التحصيل

الأكاديمي معيار وحيد ونهائي للتعلُم. مما يُسهم في طمس بعض جوانب النشاط العقلي وإغفال الاستثارة والدافعية لديهُم دون تقديم الاهتمام اللازم لحالتهم الاستثنائية.

وفي هذا الصدد أشار محمود شُكير (٢٠١٣) إلى أن مهارات التفكير تُعد من أبرز الأهداف التي تسعي المؤسسات التربوية لتحقيقها أنها تُسخر كل طاقاتها ليُصبح المُتعلمين قادرين على التعامُل الواعي، والمُبدع مع ظروف الحياة المتغيرة التي تُحيط بهم. والمُعلم بحكم موقعه، واتصاله الدائم بالمُتعلمين هو آداه النظام التعليمي. والتي يُمكن أن تُحدد مصير كل ما يُبذل من جهود لاكتشاف وتنمية مواهبهم.

وقد أظهرت نتائج دراسة Haxhihyseni , S . (2015) إدراك المُعلمين لأهمية تنمية مهارات التفكير من خلال استبيان رؤية المُعلم لأنشطه تعليميه تتضمن الاهتمام بالحواس التي تُحفزهم على حل المُشكلات والعصف الذهني. والربط بين المحتوي التعليمي وخبرات الحياة الواقعية، والمنافسة، والسماح للأطفال باختيار الأنشطة التي تظهر معرفتهم والسماح بطرح الأسئلة، وعرض أنشطه تُتيح خلق الحلول والأفكار المطروحة منهم، وتشجيع التعلم المستقل.

وأشار في هذا الصدد (وليم عبيد، ٢٠٠٩، ١٥) إلى أنه أصبح من الضروري أن يطَلع على الإستراتيجيات الحديثة ليُميز منها ما يُناسب سمات المُتعلم العقلية والمعرفية وبيئة التعلُم ومن أهم تلك الإستراتيجيات: إستراتيجية الأمواج المُتداخلة لتعليم التفكير وذلك لارتباطه بالنمو المعرفي لكُل مرحلة عُمرية للمُتعلم ليصل للمُعالجة الذهنية. وتنمية مهارات التفكير تُعد من التوجهات الهامة للعملية التربوية لما لها من دورًا فاعل في دعم مدارك المُتعلمين وتوسيع آفاقهم وتلك الإستراتيجيات أكدت على تنمية التفكير ومُستوياته المُختلفة

كما أشار يوسف قطامي (٢٠١٣، ٩٨) إلى أن التعليم الكُفء يتحقق من خلال إستراتيجيات تدريس تُثير تفكير المُتعلم وتستند على الاتجاه المعرفي في التدريس كإستراتيجية الأمواج المُتداخلة التي تُركز على العمليات العقلية. والبيئة المحلية كإشارة

لتفاعل هذه المكونات في ضفيرة معرفية تُمثل الأداء العقلي المعرفي للمُتعلم الذي يوظف عمليات التفكير لديه وصولًا لحل مُشكلة ما.

وفي هذا الصدد أكدت نتائج دراسة أحمد داوود (٢٠١٩) على أن إستراتيجية الأمواج المُتداخلة توفر للمُتعلمين فُرص لبناء معارفهم من خلال التفاعُل الحاصل بينهم وبين المُعلم إذ تسعي الإستراتيجية إلى تحقيق التفاعُل والمُشاركة الإيجابية والحوار وتبادُل الآراء مما يُثير لديهم الاهتمام والنهوض بقُدراتهم العقلية.

ومن خلال تزايد الاهتمام بالمفاهيم العلمية بمرحلة رياض الأطفال قي مادة اكتشف والذي يهدف إلى إشباع فضول الطفل للتعرف على الظواهر الطبيعية واستثارة تفكير الطفل وتنمية مهارات عقلية معرفية تشمل : الملاحظة والتجريب لبعض الظواهر البيئية فإن إستراتيجية الأمواج المُتداخلة يصبح فيها التعلم عملية بناء نشطة للمعلومات ويصبح دور المُعلم مُرشد ودور الطفل أكثر إيجابية في عملية التعلم بما يسمح باكتساب المفاهيم العلمية بطريقة فعالة وتنمية مهارات التفكير الأساسية

مما سبق اتضح تزايد الاهتمام بالإستراتيجيات المعرفية وذلك لتنمية أنماط التفكير المُختلفة أكثر من الاهتمام بتحصيل المعرفة نفسها. وفضلًا عن أن التنوع في مصادر المعرفة كبيرًا فإن ذلك يفرض على القائمين على رعاية المُتعلمين إتباع الإستراتيجيات الحديثة في تنمية قُدرات الأطفال وخاصًا الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم. ولذا قامت الباحثة باختيار إستراتيجية الأمواج المُتداخلة لمُناسبتها لتنمية مهارات التفكير الأساسية لعينة البحث.

مُشكلة البحث:

انبثقت مشكلة البحث من العديد من المنطلقات التي دعت الباحثة للتوجه البحثي ؛ حيث أنه في ظل التطور المعرفي والتقدم التكنولوجي الذي ينمو نموا سريعا في شتي مجالات العلم والمعرفة والذي يتميز به عصرنا الحالي أصبح من الضروري مواكبة المؤسسات التعليمية لهذا التغير المتسارع ومراعاة تأثيره في النظام التعليمي علي كل

عناصر العملية التعليمية وبما أن التعليم في مرحلة رياض الأطفال بحاجة الي أساليب واستراتيجيات تتناسب مع مستويات الأطفال المُختلفة واحتياجاتهم فقد أصبح هذا التنوع والاختلاف بين الأطفال داخل قاعة النشاط الواحدة وبخاصة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من أكبر التحديات التي تقابل النظم التعليمية في العصر الحاضر مما يتطلب إيجاد استراتيجيات ومداخل واتجاهات حديثة في التعليم تؤكد علي دور المتعلم وجعله محور العملية التعليمية وتراعي التنوع والاختلاف بين جميع الأطفال.

المنطلق الأول: ملاحظة الباحثة:

من خلال عمل الباحثة كمشرف أكاديمي على روضات التربية العملية بكلية التربية بالطفولة المبكرة تبين لها أن تلك الفئة من الأطفال لديم قُدرات عقلية طبيعية، ولكن لديهم تناقض بين القدرات تؤدي إلى صعوبات تعلم في بعض المجالات الأكاديمية ومن ثم التأثير على الدافعية للتعلم وبعض مهارات التفكير الأساسية. ويرجع ذلك إلى صعوبات المُعالجة المعرفية بما يتطلب التدخل بإستراتيجيات تعلم مناسبة لطبيعتهم وخصائصهم.

المنطلق الثاني: الدراسة الاستطلاعية:

من خلال عمل الباحثة لدراسة استطلاعية علي بعض مُعلمات الروضة وعددهم (١٨) مُعلمة من خلال المقابلات الشخصية وسؤالهن عن بعض الصعوبات التي تواجه أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في بعض مهارات التفكير الأساسية، فكانت نتائج الدراسة الاستطلاعية تأكيدهن على وجود بعض صعوبات في مهارات التصنيف والتطبيق والمقارنة بنسبة اتفاق ٧٧.٧% وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة (٢٠١٦) Chimbenga , S. . إلى أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يكون لديهم مستوي عالٍ من الموهبة، وذلك خارج المواقف التعليمية، كما أنهم داخل الفصل الدراسي غالبًا ما يكون لديهم فهمًا عميقًا للمفاهيم الدراسية، ولكن تظهر مُعاناتهم عند محاولة تذكر حقائق مُحددة أو تفاصيل.

المنطلق الثالث، الدراسات السابقة

أكدت دراسة Hobson ,F.C.& Blanco , M. (2011) على أن المُفتاح الرئيس لمُقابلة احتياجات المُتعلمين ذوي الإعاقة المُزدوجة هو خلق توازن مُناسب بين الانتباه لجوانب القوة لدي الطفل، وتعويض القصور من خلال مناهج مُعتمدة تتسم بالاستمرارية ، والمحتوى التعليمي يكون ذا علاقة بالمهارات الحياتية، تُساعدُهم على تنمية مهارات حل المُشكلات.

كما أشارت دراسة Catherine, W. (2011) إلى أنه لكي يتم وضع برنامج مُناسب للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فإن المُعلمين بحاجة إلى معرفة وفهم مُناسب للاحتياجات التربوية الخاصة لتلك الفئة، ومن خلال فهم طبيعتهم فإن المُعلمين سوف يُصبح لديهم وعي أي من الإستراتيجيات المُستخدمة في الفصل الدراسي مُناسبة للمُتعلمين. وأنه على المُعلمين تعلم كيفية اختيار الإستراتيجيات والأنشطة المُناسبة لخصائص المُتعلم.

وقد أسفرت نتائج دراسة أمينة الهاجري (٢٠١٥) على أن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الفئات الأقل حظًا من حيث الخدمات المُقدمة لها. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة خصائصهم. فهم يجمعون بين خصائص مُتناقضة حيث يمتلكون مواهب وقُدرات غير عادية. وفي ذات الوقت يُعانون من صعوبات في مجالات أكاديمية. وهذا هو السبب في تسميتهم بذوي الاستثنائيين.

كما تمثلت مُشكلة البحث في قلة الاعتماد على الإستراتيجيات والطرائق والأساليب التعليمية الحديثة التي تتناسب مع خصائص أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم. وأيضًا عدم إدراك القائمين على رعاية وتربية تلك الفئة بميولهم واتجاهاتهم وصعوبة المُعالجات المعرفية لديهم في بعض المجالات الأكاديمية بما يؤثر بالسلب على التحصيل، مما ينعكس بالسلب على توافقهم في العملية التعليمية. لذا يجب إلقاء الضوء علي مُعالجة هذه المُشكلة من خلال إعداد وحدات تعليمية وفقاً لإستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم: (المُلاحظة –

التصنيف – التطبيق – المُقارنة – التلخيص). وتكمُن أهمية إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في أنها واحدة من أكثر الإستراتيجيات أهمية في تنمية مهارات التفكير الأساسية للأطفال عامًا والأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم بصفة خاصة. وأن القابلية لتعلم المهارات بشكلٍ جيد ترتكز على أُسس رئيسة ولكل من هذه الأُسس لها طرائقها الخاصة في التعلم اذ تعتمد على الفهم المُتكامل والمُترابط لتلك الأُسُس لكونها لا تنفصل الواحدة عن الأخرى، فضلًا وما يتمتعون به من الاستقرار النفسي والذي يُعد أحد المكونات النفسية الأساسية التي تؤثر بشكلٍ مباشر على تعلُمهم.

ومن ثم يُمكن صياغة مُشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية البرنامج القائم على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف.؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما أهم مهارات التفكير الأساسية التي يُمكن تنميتها لطفل الروضة؟

٢- ما التصور المُقترح لتنظيم مُحتوي البرنامج القائم على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في مادة " اكتشف "؟

٣- ما أثر البرنامج القائم على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة لطفل الروضة– المستوي الثاني– في تنمية مهارات التفكير الأساسية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم؟

٤- ما استمرارية فعالية البرنامج القائم على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف.؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلي:

١- التحقُق من فعالية البرنامج القائم على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف.

٢- الكشف عن مدي استمرارية فعالية البرنامج القائم على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف.

أهمية البحث:

تحددت أهمية البحث الحالي في الأهمية النظرية والتطبيقية من خلال:

الأهمية النظرية:

١- تناول إستراتيجية الأمواج المُتداخلة مما يُسهم في توفير إطار نظري حول إستراتيجيات تعلُم أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم .

٢- التعريف بإستراتيجية الأمواج المُتداخلة كأحد الإستراتيجيات المعرفية التي لم تنل الاهتمام الكافِ من البحث والدراسة في مرحلة رياض الأطفال – في حدود إطلاع الباحثة – مما يُسهم في توظيف إستراتيجيات حديثة في عملية التدريس بتلك المرحلة .

٣- التطرق لمادة اكتشف أحد مواد منظومة التعليم الجديد (٢.٠) والتي تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والمفاهيم العلمية التي تُساعد طفل الروضة علي المُلاحظة، والاستكشاف والفهم والتجريب.

الأهمية التطبيقية:

١- تزويد مُعلمات رياض الأطفال بخطوات عملية لتطبيق إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في مرحلة رياض الأطفال.

٢- تطبيق مقياس مهارات التفكير الأساسية المُصور لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم.

٣- توفير أوراق عمل مُنبثقة من برنامج البحث لأطفال الروضة والتي تُسهم في تنمية مهارات التفكير الأساسية.

المفاهيم الإجرائية للبحث: التزمت الباحثة بتحديد مفاهيم البحث إجرائيًا كما يلي:

إستراتيجية الأمواج المُتداخلة Overlapping Weaves Strategy

قُصد بها في البحث الحالي بأنها إجراءات تعليميه مُنظمة مُحددة ومُترابطة وفق خطوات الإستراتيجية لدمج المعرفة وإحداث تغييرات معرفية في المُعالجات الذهنية للمفاهيم العلمية بمادة اكتشف وإشراك طفل الروضة الموهوب ذي صعوبات التعلُم بفاعلية في عملية الاكتشاف والتعلُم.

مهارات التفكير الأساسية Basic thinking skills

قُصد بها في البحث الحالي بأنها عمليات المُعالجة العقلية بهدف إدراك وتنظيم المعلومات والمفاهيم العلمية بمادة اكتشف ومن ثم تحسين الأداء المعرفي واكتساب المعرفة وتشمل مهارات :(المُلاحظة، التصنيف، التطبيق، المُقارنة، التلخيص).

مهارة المُلاحظة Observation skill

عُرفت مهارة الملاحظة في البحث الحالي أنها قُدرة طفل الروضة الموهوب ذي صعوبات التعلُم على الإدراك البصري واستخدام خبرات التعلُم في التعرُف والحصول على المعلومات.

مهارة التصنيف Classification skill

عُرفت مهارة التصنيف في البحث الحالي أنها قُـدرة طفـل الروضـة الموهـوب ذي صعوبات التعلُم على تجميع الأشياء في فئات أو مجموعات وفقًا للخصائص المُشتركة فيما بينها.

مهارة التطبيق skill Application

عُرفت مهارة التطبيق في البحث الحالي أنها قُدرة طفل الروضة الموهوب ذي صعوبات التعلُم على استخدام المعلومات والمفاهيم التي سبق وأن تعلمها في الروضة لحل المُشكلات التي تُعرض عليه.

مهارة المُقارنة Comparison skill

عُرفت مهارة المُقارنة في البحث الحالي أنها قُـدرة طفـل الروضـة الموهـوب ذي صعوبات التعلُم على التعرُف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثـر وفحـص العلاقات بينهما وإدراك الاتفاق والاختلاف بينهم.

مهارة التلخيص Summarizing skill

عُرفت مهارة التلخيص في البحث الحالي أنها قُـدرة طفـل الروضـة الموهـوب ذي صعوبات التعلُم على إدراك وفهم الأفكار الرئيسة المُرتبطة بموضوعات الصور ثم التعبير عنها بإيجاز ووضوح.

الطفل الموهوب ذي صعوبات التعلُم Gifted child with learning

قُصد به في البحث الحالي الطفل المُقيد بالمُستوي الثاني – رياض الأطفال – (٥ – ٦) سنوات، ويمتلك مواهب في بعض المجالات: (الفنية – الرياضية – الموسـيقية)، ولديـه قُصور في المُعالجة المعرفية في بعض المجالات الأكاديمية: التعلم، والتفكير ، والتـذكر ، والإدراك مما يؤثر بالسلب علي الآداء الأكاديمي والدافعية للتعلُم .

مادة اكتشف discovery subject

قُصد بها في البحث الحالي ماده مقررة على أطفال الروضة –المستوي الثاني – تُساعد الطفل علي تنمية مهارات الإبداع والتواصل حيث تعمل علي دمج تخصصات مختلفة مثل: الرياضيات واللغة العربية والمفاهيم العلمية وعلوم الحياة في شكل موضـــوعات دراســـية تتناول مجموعات من المعارف والمهارات والقضايا التي تساعده على المُلاحظة والتجريب والاستكشاف للبيئة المُحيطة.

حدود البحث :

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على الكشف عن فعالية استخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف.
- **الحدود البشرية:** أُجري البحث على عدد (١٦) من أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم – المستوي الثاني، العُمر الزمني من (٥– ٦) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٨) والعينة الضابطة عددها (٨) من أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم.
- **الحدود الزمنية :** تم تطبيق البرنامج على مدار الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٢/٢٠٢٣ لمدة (١٤) أسبوعًا حيث تضمن البرنامج (٢٨) جلسة بمعدل (٢) جلسة أسبوعيًا وتراوح زمن الجلسات من (٤٥–٦٠) دقيقة

ويسبق هذه الجلسات التطبيق القبلي لأدوات البحث – ويعقبها تطبيق بعدي وتتبُعي لـــنفس الأدوات.

الحدود المكانيـــة: روضة: المُستقبل– محمد فريد – عمر بن الخطـــاب بكفـــر الـــدوار – بمُحافظة البحيرة.

الإطار النظري:

تتطلب العملية التعليمية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم إلى استخدام استراتيجيات حديثة ومتنوعة لتحقيق مُخرجات تربوية على أُسس علمية مُتطورة لتنمية مهارات التفكير الأساسية لديهم وتهيئتهم وصولًا بُقدراتهم الى أفضل ما يُمكن ، ومن أهمها إستراتيجية الأمواج المُتداخلة لأنها تُعد من الإستراتيجيات الحديثة التي تُنمي المعرفة للمُتعلمين والتفكير لجميع الفئات على اختلاف خصائصهم العقلية والمعرفية، وذلك نتيجة مرورهم بخبرات كثيرة، فالمُتعلم يبني ويُعدل معرفته بُناء على مُعطيات المعرفة الجديدة المُناسبة لخصائص المُتعلم.

وفي هذا الصدد أشار كُلًا من: حسن المصالحة، سها أبو الحاج (٢٠١٦، ٥) إلى أن العملية التعليمية تُعد من العمليات الهامة في إنشاء جيل واعٍ. وترتكز العمليات التعليمية الحديثة على تنمية مهارات التفكير لدى المُتعلمين بطُرق مُتميزة مُثيرة للتفكير بشتى أنواعه وأشكاله، وهذا الأمر يتطلب من المُعلمين والقائمين على عملية التعليم أن يقوموا بتعليم المُتعلمين وفقًا لإستراتيجيات حديثة تثير التفكير لديهم، وتوصل المعرفة إليهم بطريقة مُشوقة تُرغبهم بالتعلُم.

الإستراتيجية: The Strategy

عرف كُلًا من : عبد الرحمن الهاشمي، وطه الديلمي (٢٠٠٨، ١٩) الإستراتيجية أنها مجموعة الأفكار والمبادئ تتناول مجالًا من المجالات المعرفية الإنسانية على نحوٍ شاملٍ ومُتكامل تنطلق نحو تحقيق أهداف، ثم تضع أساليب التقويم المُلائمة للتعرف علي مدي نجاحها وتحقيقها للأهداف التي تم تحديدها مُسبقًا.

وأشار كُلًا من :علام الحلاق، وعلي سالم (٢٠٠٧، ١٠٥) إلى أن الإستراتيجية التدريسية الجيدة هي التي تتمتع بخصائص مُميزة تُراعي خصائص المُتعلمين وتعمل على تحقيق التفاعل بين أطراف الموقف التعليمي التعلمي، فضلًا عن تحديد الأداءات التي يقوم

بها كل من المُتعلم والمُعلم وتوجيه الدرس نحو تحقيق اهداف مُحددة مُسبقًا أوحل مُشكلات مُحددة فضلًا عن ذلك فهي لا تُركز على الجانب المعرفي فقط، بل والوجداني أيضًا.

كما أشار كُلًا من: هادي طوالبة، خالد الصرايرة، نسرين الشمايلة (٢٠١٠، ١٩٦) إلى أن ما تسعى اليه الإستراتيجيات التدريسية الحديثة في التدريس الاهتمام بإثارة تفكير المُتعلم، وتنمية ميوله، وقُدراته، وتنمية مهارات حل المشكلات، ونقل أثر التعلم، وليس حفظ المعلومات للامتحان فقط، ومن بين هذه الإستراتيجيات إستراتيجية الأمواج المُتداخلة.

وأوضح يوسف قطامي (٢٠١٣، ٥٤) أنه في التعلُم المعرفي يُمارس المُتعلم الأنشطة والممارسات الذهنية بهدف تمثُل الخبرة واستيعابها وإدماجها وخزنها بالبُني المعرفية. ولذا فالهدف من التعلُم المعرفي أنه عملية تكيُف أو مواءمة الأبنية المعرفية لكي تتناسب مع الخبرات المتوافرة للمُتعلم ويترتب على ذلك تُضج وتقدُم مُستوي الأبنية المعرفية.

كما أوضح رائد كطران (٢٠١٩) أن استخدام إستراتيجيات حديثة في التدريس تخرج بالمُتعلم من الروتينية التقليدية التي تبعث على الملل إلى التي تُحفزه للدافعية نحو التعلُم وترفع من المُستوي التحصيلي. ومن أهمها الإستراتيجيات المعرفية التي تستند إلى الاتجاه المعرفي في التعلُم والتفكير. وتُعد إستراتيجية الأمواج المُتداخلة أكثرها ارتباطا بالمراحل النمائية وعمليات التعديل المعرفي للمفاهيم .

كما أكدت نتائج دراسة أحمد عيسى (٢٠١٩) إلى أن إستراتيجية الأمواج المُتداخلة تعمل على التركيز على المُتعلمين في العملية التعليمية، وأن المُعلم هو موجه لهم يسعي إلى مُساعدة المُتعلمين في الحصول على معلومات جديدة والوصول إي أفضل البدائل السليمة لتحقيق النتاجات التعليمية.

تعريف إستراتيجية الأمواج المُتداخلة:

أشار كُلًا من : حسن زيتون، كمال زيتون (٢٠٠٣، ٢٠) إلى أن الأمواج المُتداخلة تؤكد على العمل التعاوني، والتفاعُل المُستمر في بناء المعرفة، وترفض أن يكون التعلُم مُجرد نقلًا للمعلومات فالمُتعلم يؤول المعلومات ويُفسرها على أساس المعرفة الموجودة مُسبقًا

ودور المُعلم في هذه الإستراتيجية يختلف اختلافا كبيرًا عن دوره في التـــدريس التقليـــدي، فهو يختار أسلوب تدريس المواد التعليمية بعناية تتناسب مع الخصائص العقلية والمعرفيـــة لتلك الفئة ، ويشرك المُتعلمين بفعالية في الدرس، ويُشجعهم على بناء معرفتهم الخاصـــة، ويعمل على تنمية مهارات التفكير لديهم من خلال الأسئلة التي تُثار أثناء الدرس .

كما أشار محمود غانم (٢٠٠٩، ٢١) إلى أن إستراتيجية الأمواج المُتداخلة تُعد مـــن الإستراتيجيات التي تستند على الاتجاه المعرفي في التعلم والتفكير، ويتم التركيز فيها على العقل وعملياته ودور الأداء المعرفي والبيئة والمجال كإشارة لتفاعل هذه المكونـــات فـــي ضفيرة معرفية تمثل الأداء المعرفي العقلي للمُتعلم.

كما عرفها يوسف قطامي (٢٠١٤، ٦١) أنها " إستراتيجية قائمة على علـــم العقـــل وعملياتُه والأداء المعرفي للمُتعلم وبيئته. فالمُتعلم فيها يستعمل مجموعة عمليات تفكير في ضفيرة واحدة للوصول الى حل لمُشكلة تعليمية او إكمال معلومة ناقصة أو للتوافـــق مـــع الهدف والمعرفة اللازمة ".

وعرفت سلمي مجيد (٢٠١٦) إستراتيجية الأمواج المُتداخلة أنها نظرية تعلُمية وضعها زيجلر لتعليم التفكير مُستندًا على النظرية المعرفية والتي تتضمن مجموعة من الخطـــوات المُحددة القائمة على تحديد مهارات التفكير المُراد تنميتها والكشف عن الاستعداد المـــدخلي لهذه المهارات.

كما عرفها كُلًا من: نبيل هربيد، نهاد علوان، عهود هاشم (٢٠١٧)" أنهـــا مجموعـــة إجراءات يقوم بها الباحث لدمج المعرفة المُسبقة مع مهارات تفكيرية مُجتمعـــة للوصـــول لتحقيق الهدف المُحدد مُسبقًا والمُتمثل بإتقان آداء بعض المهارات الأساسية " .

وعرف محمد الزركاني (٢٠١٦، ١٢) إستراتيجية الأمواج المُتداخلة " أنها مجموعـــة إجراءات مُخططة يُنفذها الباحث بغية إحداث تغيُرات معرفية مُتفاعلة بين البُنـــي العقليـــة والمعارف الجديدة للمُتعلمين "

كما عرفها كُلًا من: كرامي أبو مغنم، مني طايع (٢٠٢٠) "أنها مجموعة من الخطوات الإجرائية المُقننة وفق خُطوات مُتسلسلة هي : تحديد الأهداف، وتحديد المُعالجة الذهنية، وتطبيق الكشف عن الاستعداد الداخلي، وتقديم حوامة مُتداخلة، وتفعيل المجموعات المُتعاونة، والتقويم وتقصي الأخطاء" .

وعُرفت إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في البحث الحالي بأنها إجراءات تعليميه مُنظمة مُحددة ومُترابطة وفق خطوات الإستراتيجية لدمج المعرفة وإحداث تغييرات معرفية في المُعالجات الذهنية للمفاهيم العلمية بمادة اكتشف وإشراك طفل الروضة الموهوب ذي صعوبات التعلُم بفاعلية في عملية الاكتشاف والتعلُم.

خطوات إستراتيجية الأمواج المُتداخلة:

أشارت نايفة قطامي (٢٠١٣، ٦٠٦) إلى أن إستراتيجية الأمواج المُتداخلة تستند لمجموعة من الافتراضات المُنبثقة من النظرية المعرفية وامتداداتها في التفكير والعمليات والمُعالجات الذهنية المُتطورة. وتتمثل تلك الافتراضات في النقاط الآتية:

- النمو والتطور المعرفي مستمر وديناميكي.
- يميل المُتعلم إلى اختيار الإستراتيجية المُناسبة لخصائصه المعرفية والعقلية والنفسية.
- يمتلك المُتعلم الاستعداد لتحديد موقفه من أيه معرفة.
- المُتعلم نشط وحيوي دائم لتعديل عملياته المعرفية لكي تُصبح أكثر مناسبة.

كما حدد يوسف قطامي (٢٠١٤، ٢٥١) خطوات إستراتيجية الأمواج المُتداخلة فيما يلي:

- تحديد أهداف المادة الدراسية.
- تحديد العمليات والمُعالجات الذهنية المُراد تنميتها.
- تحديد مهارات التفكير التي يُراد تنميتها.
- تنظيم المُتعلمين في مجموعات مُتفاوتة.
- إعداد أوراق عمل مُناسبة للموضوع يُنفذها المُتعلم وتتضمن أمواج مُتداخلة وتضُم معلومات كاملة، ويتم المُناقشة بها مع المجموعات الصفية المُتعاونة.

- تُعطي كل مجموعة حوامة مُتداخلة يُحدد فيها المطلوب دور المجموعة فمثلًا تُزود المُتعلمين بالمعرفة والخبرات اللازمة والخبرات المعرفية المُتداخلة.
- مُناقشة كل مجموعة أمام الأقران والاستماع لآرائهم.
- تقديم المُساعدات المعرفية التي يحتاجها لتحقيق المستوي الذي يُريده.
- تحديد الإستراتيجية المُناسبة للمرحلة العُمرية من مراحل المُعالجة الذهنية.

وهكذا يتم التعلُم حيث يُنظم المُتعلم تعلُمه بنفسه في ضوء خبراته وقدراته وما يحتاج وما يستطيع الوصول له.

مما سبق اتضح أن من أهم خطوات تنفيذ إستراتيجية الأمواج المُتداخلة تحديد مهارات التفكير المُراد تنميتها لأنها عبارة عن عمليات ذهنية مُحددة نُمارسها ونستخدمها عن قصد في مُعالجة المعلومات وتتضمن مهارات مُحددة ومنها: المُقارنة والتلخيص، والربط، والتصنيف، والتفسير، والاستنتاج.

ولذلك تُعد تنميه مهارات التفكير الأساسية بحاجة للتوجه البحثي باستخدام الإستراتيجيات الحديثة التي تُناسب البُني المعرفية لطفل الروضة الموهوب ذي صعوبة في التعلُم لتحقيق التحصيل الأكاديمي ومن أهمها إستراتيجية الأمواج المُتداخلة.

التفكير:

يُمثل التفكير أعقد أشكال السلوك الإنساني وأعلي مُستويات النشاط العقلي المعرفي الذي يُمثل استجابات للمعلومات الجديدة. كما يُعد التفكير مصدرًا للتفاعل والتعامُل مع بيئة الفرد، وعن طريقه يُمكن التوصل لربط العلاقات المتواجدة بين الأحداث والأشياء. ومن خلاله تتطور الحياة الإنسانية من حيث: قُدرة الفرد على مُعالجة المُثيرات المُحيطة به والوصول لإدراك وفهم المعاني وتفسير لتلك المُثيرات.

وقد أوضح نبيل عبد الهادي (٢٠٠٣، ١٥) أن التفكير يُعد من أرقي العمليات النفسية التي نستطيع من خلالها الوصول إلى معاني الأشياء والأحداث والعلاقات الموجودة بين

هذه الأشياء والأحداث، ومستويات مُجردة وأكثر تعقيداً، وذلك للتغلب على الصعوبات التي تواجهنا.

كما ذكر فهيم مصطفي (٢٠٠٥، ٣٣) أن تخطيط برامج التفكير للطفل يحتاج لقدرًا كبيرًا من الدقة والاهتمام، حيث إنهم في احتياج لتنمية تفكيرهم من أجل زيادة مُعدل النمو اللغوي، ومن ثم القراءة السليمة، والمُحادثة الذكية، والتذكر ودقة المُلاحظة، والقدرة على التفكير المُنظم، والوصول بهم إلى مستوي تحصيلي مُتميز، وكذلك القُدرة على الاستنتاج، والتحليل، والمُقارنة.

وفي هذا السياق أشارت نايفة قطامي (٢٠١٣، ٢١) إلى أن التفكير وظيفة العقل. والأفراد يختلفون فيما بينهم في درجة تفكيرهم ووظيفتهم ومستواهم ونوع التفكير وهدفه لديهم؛ لذلك تباينت إنجازاتهم بقدر تفكيرهم. كما يختلف الأفراد في إدارة تفكيرهم لذلك يتطلب تدريبًا مُناسبًا للوصول لإدارة فاعلة ومُنتجة وهذا تبريرًا لفرضية التدريب على التفكير الذي يُسهم في تطوير القدرة والاستعداد لأقصي أداء في أي موقف أو خبرة.

كما أكد عماد الزغلول (٢٠١٢، ٢٧٣) على أن التفكير عمليه معرفية مُعقده تتضمن مُعالجة المعلومات، وتقوم على استخدام الرموز، والتصورات، واللغة، والمفاهيم: (المادية، والمجردة) بهدف الوصول إلى نواتج مُعينه.

تعريف التفكير:

عرفت نوير الرشيدي (٢٠١٢، ٤١) التفكير بأنه " نشاط عقلي موجه وهادف؛ أي يكون قصديًا لا عشوائيًا يحدُث في الدماغ ويُمكن تعلمه إذا استوفي الشروط المُناسبة مثل: توفر مناخ تعليمي مُناسب ومُعلم ذي كفاءة عالية ومنهاج اشتملت أهدافه على تنمية التفكير".

وعرف مصطفي الهيلات (٢٠١٥، ١٩) التفكير في أبسط صوره هو" سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمُثير قادم من الحواس. فالتفكير هو وظيفة الدماغ، وهو هبة من الله وهبها للإنسان ليستمر وجوده في إعمار الكون، وتطوره،

وهذا يكون ثمرة نتاج تفكير أجيال متعاقبة من البشر، ويُمثل التفكير نوعاً مُعقداً من أنواع السلوك البشري ".

وعرفه سعد زاير (٢٠١٧، ١٥٢) أنه " القُدرة العقلية على التفكير بعدة أفكار أصيلة ومُختلفة ومُتعددة يتطلب عددًا من الاستجابات المُختلفة للموقف الواحد أو المُشكلة الواحدة "

مما سبق يُمكن إيجاز تعريفات التفكير في النقاط الآتية:

١ – نشاط معرفي مُعقد.

٢ – عملية تفاعُل بين العقل البشري والعالم الخارجي.

٣ – تحليل مُعالجة المعلومات والمُدخلات الحسية.

٤ – إعطاء معاني وتفسيرات للمُثيرات الحسية.

٥ – التكيُف والقُدرة على التفاعُل بشكلٍ أفضل.

٦ – تطور الحياة الإنسانية.

مما سبق اتضح أن موضوع تعليم التفكير يُعد من أهم الموضوعات التربوية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند إعداد المناهج التعليمية والأنشطة التربوية في المراحل المُبكرة من إعداد النشء وذلك لأهمية التفكير في عمليتي الاستجابة لمُثيرات البيئة والتفاعُل معها ومن ثم القُدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء ومُعالجة المُشكلات واتخاذ القرارات.

تعليم التفكير:

ذكر فتحي جروان (٢٠٠٨، ٤) أن التعليم من أجل التفكير أو تنمية مهارات التفكير يعتبر ضرورة حيوية لاكتشاف نواميس الحياة كما أنه ذا أهمية كبيرة للنجاح الأكاديمي والحياة وهو طاقة مُتجددة تُحافظ على بقاء الفرد والمُجتمع، فالتفكير أشبه ما يكون بعملية التنفُس للإنسان.

وأشار سليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٢٥١) إلى أنه توجد ثلاث مُسلمات خاصة بتعليم التفكير وهي كالتالي:

- التفكير يُمكن تعلمه.

- لا يُمكن تدريس العمليات العقلية مُباشرةً على أنها مُعطاه من المُعلم، ولكن يتم اكتسابها من خلال المواد الدراسية، عندما يؤدي المُتعلم عملية معرفية مُعينة مثل: التنبؤ، والاستدلال، وتفسير الظواهر.
- التنبؤ بعمليات التفكير من خلال التتابُع المنطقي، ولكي يُجيد الفرد عمليات تفكير معينة، فيجب التمكُن من المهارات الأساسية أولاً.

وأكد جوده سعادة (٢٠١٢، ٨٩) إلى أن الأهداف الرئيسة في تعليم التفكير هو الاستخدام الأفضل والأكثر فعالية للمعرفة والحقائق المُكتسبة للمُتعلم بحيث يُصبح بإمكانه تبادل الأفكار والآراء وفهم العلاقات كما تجعل من المهارات والتعليم قائداً للمُتعلم، ويتأتى ذلك من خلال خلق بيئة تُشجع المُتعلم على الرغبة في إثارة التفكير وأنماط السلوك المُثيرة.

كما ذكر مصطفي الهيلات (٢٠١٥، ٣٤) إلى وجود اتجاهان رئيسان في تعليم التفكير.

الأول : يوضح أهمية تقديم البرامج والأنشطة وتهدف لتعليم التفكير بشكلٍ مُستقل عن المناهج الدراسية العادية، بحيث يكون منهجًا مُنفرداً يدرس كأي مادة أخري، **الثاني :** يُبرز أهمية تقديم تلك الأنشطة داخل المنهج الدراسي العادي، وضمن محتواه .

وذكر قحطان الظاهر (٢٠١٥، ٢٦٨ – ٢٦٩) أن المُعلم يُعد من أهم عوامل نجاح تعليم التفكير، وخاصًا إذا كان لديه اهتمام واستيعاب لتعليم التفكير وأثره المُستقبلي في تنشئة المُتعلمين وتشكيل شخصياتهم. وعلي المُعلم أن يتعامل مع الفروق بين المُتعلمين بشكلٍ ذكي دون أن يؤدي إلى أي شكل من أشكال الإحباط. كما يجب أن يستخدم التعزيز وهذا ينعكس بالإيجاب على دعم الثقة بالنفس ورفع دافعية المُتعلمين.

كما أشار كُلًا من: سالم الموسوي، ورعد نصيف (٢٠١٦) إلى أن برامج تعليم مهارات التفكير لا ترتبط بمنهج مُحدد، وإنما مُكملة للمناهج والكتب الدراسية، لأن التفكير دُعامة قوية، وقوة مُستمرة لبقاء الفرد والمُجتمع معاً، فهو يُساعد في النجاح الدراسي والعملي.

مهارات التفكير الأساسية:

تُعد مهارات التفكير الأساسية من الأمور التي يجب توافرها لكُل فرد لكي يُنتج تفكيرًا ناضجًا يستطيع من خلاله التفكير بمهارة وتُعد أيضًا من الأمور التي يجب تعلُمها منذ الصغر بطريقة مُختلفة بحيث تتناسب كل طريقة مع المرحلة العُمرية والتي تتميز بخصائصها المُميزة، لما لها من تأثير إيجابي في تنمية الإدراك وتوسيع آفاق المُتعلمين وزيادة كفاءة العمليات العقلية وتُحقيق النفع للمُتعلمين خلال عملية التعلُم.

وأوضح سليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٢٥٣ – ٢٥٤) أن مهارات التفكير الأساسية هي عمليات على المستوي المصغر البسيط بالمُقارنة بعمليات التفكير المركبة. وأنه أثناء انغماس الفرد في أي عملية من عمليات التفكير فإنه يستخدم العديد من مهارات التفكير الأساسية.

وأشار كُلًا من: رعد مرزوق، سهي عبد الكريم (٢٠١٥) إلى أن تزويد المُتعلمين بمهارات التفكير الجيد تُكسبهم القُدرة على التحليل والتقويم والنقد وتجعلهُم قادرين على مواجهة ظروف الحياة وذلك ليستطيعوا التصرف بمسؤولية وفعالية تجاه المواقف.

كما أشار كُلًا من: عدنان العتوم، عبد الناصر الجراح، وموفق بشارة (٢٠١٩) إلى أهمية توافر إستراتيجيات وتدريبات وأنشطة لتنمية مهارات التفكير الأساسية بهدف الارتقاء بمستوى هذه المهارات للأطفال عامًا ولذوي الاحتياجات الخاصة والتي تُسهم في دعم أدائهم على اختبارات الكفاءة المعرفية واختبارات القُدرات للمُتعلمين.

أشار كُلًا من: عدنان العتوم، عبد الناصر الجراح، فراس الحموري (٢٠٢٠) إلى أن نظريات التعلم المعرفية تضُم نظرية الجشتالت، ونموذج مُعالجة المعلومات، والنظرية الغرضية ونظرية التعلم ذي المعنى. وتهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل: التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك .

تعريف مهارات التفكير الأساسية:

عرف كُلًا من: عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح، وموفق بشارة (٢٠٠٧، ٢٥) مهارات التفكير الأساسية بأنها " الأعمال الروتينية التي يقوم بها الفرد. ويستخدم فيها العمليات العقلية بشكل محدود كاكتساب المعرفة، وتذكرها، والمُلاحظة، والمُقارنة، والتصنيف، والتفكير الحسي والعملي ".

كما عرف فتحي جروان (٢٠٠٨، ١٨) أنها " أداء مُتقن لنشاط تعليمي: (صفي أو لاصفي) يقوم على فهم ما يتعلمُه المُتعلم مع توفير العناصر اللازمة، ودعم أداءه باستمرار مُستخدمًا المُعالجة العقلية للمُدخلات الحسية لتشكيل الافكار وإدراكها بصورة منطقية في حل المُشكلات ".

وعرف بُطرس حافظ (٢٠٠٨، ٢١١) مهارات التفكير بأنها " القُدرة على التفكير بفعالية، وتحتاج إلى: (التعلم لاكتسابها بالتمرين، التطوير والتنمية المستمرة في الأداء والمُمارسة) ".

كما عرفت وسام البنا (٢٠١٠) مهارات التفكير أنها " عملية عقلية معرفية نشطة يتعامل فيها الفرد مع خبراته ومعلوماته السابقة بغية جمع المعلومات وتذكُرها وتنظيم المعلومات ومُعالجتها وتحليلها وتوليد معرفة جديدة وتقويم معقولية وجودة الأفكار ".

وعُرفت مهارات التفكير الأساسية في البحث الحالي بأنها عمليات المُعالجة العقلية بهدف إدراك وتنظيم المعلومات والمفاهيم العلمية بمادة اكتشف ومن ثم تحسين الأداء المعرفي واكتساب المعرفة وتشمل مهارات :(المُلاحظة، التصنيف، التطبيق، المُقارنة ، التلخيص) .

مما سبق اتضح أن تعليم التفكير أمرًا ضروريًا بصفة عامة في حياه الأفراد وبصفة خاصة لدي الأطفال حيث يجب الحرص لتشجيعُهم على تعليم واضح ومُباشر لمهارات التفكير مُنذ الصغر لأن ذلك ينعكس بالإيجاب على الشعور بالثقة بالنفس، ويُساعد على نقل

أثر التعلُم وتوظيفه في المواقف الحياتية وتنمية مستوي الإثارة والدافعية للتعلم والإقبال على أداء المهام التعليمية وزيادة القُدرة على التعلُم.

وقد حدد فتحي جروان (٢٠٠٨، ٢٢) المهارات الأساسية للتفكير وفقًا لمُستويات تصنيف بلوم: (المعرفة والتذكُر – المُلاحظة – المُقارنة – التصنيف – التلخيص – التطبيق – التحليل – التركيب – الترتيب – الاستيعاب – التنبؤ – تنظيم أو تمثيل المفاهيم والمعلومات – التفسير – التقدير).

والبحث الحالي يلقي الضوء على مهارات التفكير الأساسية الآتية:

(المُلاحظة – التصنيف – التطبيق – المُقارنة – التلخيص).

المُلاحظة:

عرف ثائر حسين (٢٠٠٩، ٥٧) مهارة المُلاحظة أنها " توجيه الذهن والحواس نحو ظاهرة من الظواهر بهدف دراستها، وتتطلب عمل الحواس وإعمال الذهن لتنظيم المُلاحظات والتعرُف على ما هو هام وما هو أقل أهمية. والمُلاحظة جُزءًا من عمليات التفكير المُنظم المُتسلسل".

وعُرفت مهارة الملاحظة في البحث الحالي أنها قُدرة طفل الروضة الموهوب ذي صعوبات التعلُم على الإدراك البصري واستخدام خبرات التعلُم في التعرُف والحصول على المعلومات.

التصنيف:

كما عرفت نبيلة حجازي (٢٠٢١، ٥) مهارة التصنيف أنها "القُدرة على تجميع الأشياء أو الوحدات وفق تشابُهها إلى مجموعات، تضُم كُل مجموعة وحدات تشترك فيها صفة أو خاصية واحدة على الأقل ".

وعُرفت مهارة التصنيف في البحث الحالي أنها قُدرة طفل الروضة الموهوب ذي صعوبات التعلُم على تجميع الأشياء في فئات أو مجموعات وفقًا للخصائص المُشتركة فيما بينها.

المُقارنة:

عرف فتحي جروان (٢٠٠٨، ٢٣) مهارة المُقارنة أنها " بيان أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر عن طريق المُلاحظة المُباشرة، أو التأمُل وقد تكون مفتوحة أو مُغلقة، سهلة، أو صعبة. وقد تتناول أشياء مُجردة، أو محسوسة وتُستخدم في جميع المواد الدراسية.

وعُرفت مهارة المُقارنة في البحث الحالي أنها قُدرة طفل الروضة الموهوب ذي صعوبات التعلُم على التعرُف على أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين وأكثر وفحص العلاقات وإدراك الاتفاق والاختلاف بينهم.

التطبيق:

عرف جوده سعادة (٢٠١٥، ٢٨) مهارة التطبيق أنها "القُدرة على استخدام المفاهيم والحقائق والمعلومات والتي سبق وتعلمها الفرد في حل مُشكلة ما في موقف جديد غير مألوف لديه.

وعُرفت مهارة التطبيق في البحث الحالي أنها قُدرة طفل الروضة الموهوب ذي صعوبات التعلُم على استخدام المعلومات والمفاهيم التي سبق وأن تعلمها في الروضة لحل المُشكلات التي تُعرض عليه.

التلخيص:

عرف كُلًا من: حسن البكور، إبراهيم النعناعة، ومحمود صالح (٢٠١٠، ٢٣) مهارة التلخيص أنها "القُدرة على التعبير عن الأفكار الرئيسة للموضوع بإيجاز وتكثيف دون الإخلال بالمعني لادخار الوقت والجُهد " .

كما عرف داوود عيسى (٢٠١٩) التلخيص " بأن المُتعلم يسعي لإيجاد الأفكار الأساسية للموضوع وإعادة صياغتها والتعبير عنها بإيجاز إذ أنها تنطوي على تنقيح وربط للنقاط البارزة في الموضوع، وفرز الأفكار بلغته الخاصة انطلاقا من خبرته التعليمية.

وعُرفت مهارة التلخيص في البحث الحالي أنها قُدرة طفل الروضة الموهوب ذي صعوبات التعلُم على إدراك وفهم الأفكار الرئيسة المُرتبطة بموضوعات الصور ثم التعبير عنها بإيجاز ووضوح.

إستراتيجيات تساعد على تنمية مهارات التفكير:

أوضحت أسماء التميمي (٢٠١٠، ٥) أن السبيل لتحسين مُستوي المُتعلمين هو تنمية قُدرتهم على استخدام إستراتيجيات حديثة مُناسبة للتعلُم وكيفية تنشيط المعرفة السابقة وتوظيفها في مواقف التعلُم الحالية.

كما أكدت هناء الشمري (٢٠١١) على ضرورة اعتماد إستراتيجيات حديثة تؤكد على أهمية التفاعُل بين المُعلم والمُتعلم في المواقف التعليمية وتوفير الإمكانات المادية والمعنوية التي تُيسر له الدراسة والوصول للمعرفة.

كما أوصي مؤتمر كلية التربية جامعة واسط (٢٠١٤) بضرورة الابتعاد عن أساليب التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والاسترجاع، واستعمال إستراتيجيات التدريس الحديثة المُتطورة والتي تتماشي مع التطور العلمي وتؤكد على ربط الدراسة النظرية بالدراسة العملية ويكون المُتعلم محور العملية التعليمية.

وذكرت رشا عبد الله (٢٠١٤، ١٩٦) أن الجمعية الأمريكية حددت قائمة تتضمن مجموعة كبيرة من مهارات التفكير تُمثل أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي في جميع المراحل الدراسية ويُمكن تنميتها من خلال استخدام الإستراتيجيات الحديثة ومنها: إستراتيجية الأمواج المُتداخلة.

كما أشارت جهاد أبو النصر (٢٠٠٥، ١٤٠) إلى أن المُتعلم بحاجة ماسة لطرق تدريس تُتيح له الفُرصة لاكتشاف المعارف العلمية بنفسه ويتعلم عن طريق العمل والتجرُبة، وليس بحاجة لمُعلم يُدرس له بالطُرق التقليدية التي تنقل له المعلومات والمعرفة بصورة جاهزة.

دور مهارات التفكير في النجاح الحياتي والدراسي:

يُعد تنمية مهارات التفكير من أهم المهارات التي يجب تدريب المُتعلمين عليها؛ لما لها من أهمية بالغة في نجاحهم وتقدمهم وبث الثقة في نفوسهم والتأثيرً إيجابيًا على القيام بالمهارات الحياتية والمهام الدراسية ويتأتى ذلك بإتاحة الفُرصة للمُتعلمين على اختلاف فئاتهم بتحفيزهم وإثارتهم نحو التعلُم ويتأتى ذلك باستخدام إستراتيجيات واضحة المعالم مثل: التحليل، التصنيف، والمُلاحظة وغيرها من مهارات التفكير الأساسية لكونها مهارات أساسية في مُعالجة المعلومات واكتساب المعرفة.

وذكر سعيد الزهراني (٢٠١٤) أن تعليم مهارات التفكير من أهم المهارات التي يُمكن أن يقوم بها المُعلم لأسباب أهمها:

- التعليم الواضح المباشر لعمليات ومهارات التفكير المتنوعة يُساعد على رفع مُستوي كفاءة التفكير للمُتعلم.
- تعليم عمليات ومهارات التفكير يُعطي المُتعلم إحساسًا بالسيطرة الواعية على تفكيره.
- اقتران تعليم مهارات التفكير مع تحسُن مُستوي التحصيل يؤدي إلى شعور المتعلمين بالثقة بالنفس في مواجهه المهام المدرسية والحياتية.

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

أشار عادل عبد الله (٢٠٠٤، ٨٩) إلى أن الأطفال الموهوبون ذوي صعوبات التعلم من ذوي الاستثناء المزدوج، حيث يتمثل الاستثناء الأول في كونهم موهوبين ويحتاجون بالتالي إلى برامج مُعينة في إطار التربية الخاصة حتى نتمكن من تطوير مواهبهم ورعايتها، بينما يتمثل الاستثناء الثاني في تلك الإعاقة التي يُعانون منها ويحتاجون من جرائها إلى برامج مُعينة أخري في إطار التربية الخاصة.

وأوضح بطرس حافظ (٢٠٠٨، ١٧) أن القُدرات العقلية للأطفال الذين يُعانون من صعوبات التعلم طبيعية أو أقرب من الطبيعية، قد يكونوا من الموهوبين.

كما أكد سليمان عبد الواحد (٢٠١٠، ٩٨) أن الطفل الموهوب ذي صعوبة التعلم يعتبر لُغزًا مُحيرًا، حيث إن المُشكلة تكمن في أن الصعوبات قد تُغطي على ظهور التفوق، ويكون من الصعب التنبؤ بأن قُدرته تدل على تفوقه بشكل كاف. ومن ناحية أخري فإن التفوق يمكن بالطريقة نفسها أن يُخفي صعوبة التعلم الموجودة لدي المُتعلم؛ لأن قُدراته يُمكن ألا تُساعده في تخطيها.

كما أظهرت نتائج دراسة كُلًا من: **Ruban , L . & Reis, S. (2010)** أن الكثير من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يكون الوضع مُعقد بالنسبة لهم حيث إن قدرات الموهبة لديهم غالباً ما تطغي على صعوبات التعلم. وأيضًا صعوبات التعلم من المُمكن أن تخفي موهبتهم. ونظرًا لهذا التناقض بين المستويات العالية في القُدرات والمُشكلات المُلحة في التعليم فإنهم معرضون لخطر عدم التعرف عليهم في السياق التعليمي. ومن ثم لا يأخذون حقهم في إشراكهم في برامج ذوي صعوبات التعلم، أو البرامج المُقدمة لهم.

وذكرت مها عبد الحميد (٢٠١٣، ٣٢) إلى أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم مواهب، وإمكانات عقلية غير عادية بارزة تُمكنهم من تحقيق مُستويات أداء مُرتفعة. وأن موهبتهم قد تكون عُرضه للإهمال، وذلك لأنه من المُعتاد أن يركز الأهل، والقائمون على التربية على جوانب القصور، أو الضعف من ناحية التعلم ولا يعيرون اهتماما لنواحِ التقدم لديهُم.

كما أشار كُلًا من: خلود دبابنة، وأسماء العطية (٢٠١٥) إلى أن الموهبة والإبداع لا تقتصر على فئة مُحددة من أفراد المُجتمع، ولكنها متوافرة بمستويات وأنواع مُختلفة بين أفراده بمن فيه الأشخاص ذوي الإعاقات. فوجود الإعاقة لا يمنع من وجود الموهبة. وأن عملية تنمية الموهبة لدي الأفراد ذوي الإعاقات لها تأثير إيجابي في نمو هؤلاء الأشخاص بفعالية وإنتاجية.

وذكر جميل الصمادي في دراسته (٢٠١٥) أن الموهوبون ذوي صعوبات التعلم هم أكبر مجموعة فرعية من مزدوجو الاستثناء، ولا تعتبر موهبتهم حصناً لهم ضد الإعاقة

التي تؤثر على التعلم مثل: (عُسر القراءة، واضطرابات اللغة التعبيرية). والعديد منهم مجهولين حيث قد تعمل نقاط القوة والضعف نحو متوسط الأداء. وبالتالي لا يبدو بأنهم بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة، أو خدمات الموهوبين.

كما أظهرت نتائج دراسة **David, H. (2015)** أن مزدوجي الإعاقة – الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا يوجد مكان يتناسب مع احتياجاتهم. لذا فإن العديد من المُعلمين المديرين، والأخصائيين الاجتماعيين لا يدركون حقيقة وجودهم. لذا يجب عليهم الاهتمام بهم، وتعلم المزيد عنهم، وذلك لجعل حياتهم أفضل وعلي المُعلم معرفة المزيد عن صعوبات التعلم والمشكلات الاجتماعية والانفعالية لدي هؤلاء الأطفال وكذلك الموهبة.

تعريف الموهوبون ذوو صعوبات التعلم:

أشارت Catherine, W. (2011) إلى أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهُم قُدرات طبيعية في الذكاء، والإبداع، والتواصل، والنواحي الحس حركية، ولكن في ذات الوقت لديهم قصور في العمليات التي تتعلق بالتعلم، التفكير، التذكر، والإدراك.

وعرف عادل العدل (٢٠١٣، ٦٦٠) الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم " بأنهم يملكون مواهب أو إمكانيات عقلية غير عادية متميزة تُمكنهم من تحقيق مستويات أكاديمية عالية، لكنهم يُعانون من صعوبات نوعية في التعلم، تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها مُنخفض انخفاضا ملحوظاً".

كماعرف كُلاً من: خلود دبابنه، وأسماء العطية (٢٠١٥) الأطفال الموهوبين الذين يُعانون من صعوبات التعلم "بأنهم أطفال يمتلكون موهبة، أو ذكاء بارزًا قادرون على الأداء المُرتفع، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمرًا صعبًا " .

كما عرف يسري عيسى (٢٠١٦) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم " تم تشخيصهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم، ولديهم قدرات عقلية فائقة. ولكنهم يظهرون تناقضاً

واضحًا بين القُدرات، ومُستوي آداهم في مجال أكاديمي مُعين أو أكثر (قـراءة، وكتابـة)، ويحصلون درجة معيارية فوق المتوسط في قائمة تقدير الخصائص السلوكية.

وعرفت دعاء البستاوي (٢٠١٩، ٩) الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات الـتعلم بـأنهم " يمتلكون مواهب وإمكانات عقلية عالية ولكن لديهم نقص في الثقة بالنفس، وقصـور فـي مهارات ما وراء المعرفة تعوقهم عن تقدمهم في الجانب الأكاديمي " .

وعُرف في البحث الحالي الطفل المُقيد بالمُستوي الثاني – ريـاض الأطفـال – (٥ – ٦) سنوات، ويمتلك مواهب في بعض المجالات: (الفنية – الرياضية – الموسـيقية)، ولديـه قُصور في المُعالجة المعرفية في بعض المجالات الأكاديمية: التعلم، والتفكيـر، والتـذكر، والإدراك مما يؤثر بالسلب علي الآداء الأكاديمي والدافعية للتعلُم.

خصائص الموهوبين مزدوجو الاستثناء خاصة ذوي صعوبات التعلم:

حدد(Barton , J . (2002, 43 تلك الخصائص في الآتي:

- الصراع مع مهارات التعلم الأساسية نتيجة لصعوبات المُعالجة المعرفية، وهم بحاجة إلى تعليمهم إستراتيجيات تعويضية من أجل إتقان المهارات الأساسية.
- إظهار قُدرة لفظية عالية، ولكنهم يواجهن صعوبة بالغة في اللغة المكتوبة، والمقروءة.
- قد يكونوا غير راغبين في تحمُل المخاطر فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي، ولكنهم يخوضون المخاطر فيما يتعلق بالمهارات الحياتية.
- يطلبون المساعدة المُتكررة من المُعلمين في بعض جوانب العجز لديهم، وفي جوانب أخري يظهرون استقلاليتهم إلى حدٍ كبير.
- قد لا يكونوا مُتقبلين من قِبل الأطفال الآخرين، ورُبما يشعرون بالعُزلة، وفي بعض الأحيان قد يكون السبب ضعف المهارات الاجتماعية لديهم.
- يُظهرون شغفًا كبيرًا حول موضوعات مُعينه، وغالباً لا علاقة لها بالمواد الدراسية.
- لديهم مهارة حل المُشكلات والتفكير الناقد واتخاذ القرار.

- لديهم مهارات مُلاحظة قوية، ولكن لديهم صعوبة في مهارات الذاكرة.

حاجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

حددت خلود دبابنة، وأسماء العيطة (٢٠١٥) حاجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فيما يلي:

أولاً: الحاجات النفسية وتتمثل في:

- تقليل الإحباط، وزيادة الدافعية.
- توظيف مواطن القوة لتخفيف جوانب الضعف.
- توظيف الأنشطة الجماعية للتغلب على مواطن العجز.
- التركيز على اكتشاف الطفل لمواهبه، وجوانب القوة المثبطة بها.
- تقديم نماذج إيجابية من الأطفال الموهوبين والاستفادة من خبراتهم.
- تعزيز الثقة بالنفس، وتدعيم الشعور بالأمن ومفهوم الذات.

ثانياً: الحاجات الأكاديمية وتتمثل في:

- التنويع في أساليب تقديم المادة العلمية بما يتناسب وأنماط تعلمهم.
- إعطاء الفرُص المُلاءمة لتوظيف ما لديهم من معارف، ومعلومات بأساليب مُتنوعة.
- استخدام خبرات تعلم بديلة باستخدام الألعاب التعليمية.
- تشجيعه على التحدُث عن ميوله، واهتماماته.
- التركيز على دعم القُدرات الإبداعية، ومهارات التفكير والتعلم التعاوني.

رعاية الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

يجب على القائمين على رعاية الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم مراعاة ما لديهم من تباين في حاجاتهم المعرفية والنفسية والاجتماعية وتطبيق استراتيجيات تساعد تلك الفئة من الأطفال على تخطي الصوبات التعليمية لديهم وتتلاءم مع خصائصهم وحاجاتهم ومُساعدتهم علي إدراك مواهبهم أيضًا دعم نواحِ القوة لديهم المجالات الأكاديمية.

وفي هذا الصدد أوضح جميل الصمادي (٢٠١٥) بعض التوصيات يجب مُراعاتها عند وضع إستراتيجيات للموهوبين ذوي صعوبات التعلُم ومنها:

- استخدام أنشطة مُتكاملة تسمح للمُتعلمين بإيجاد الترابط بين الموضوعات.
- توفير فُرص للمُتعلمين لطرح الأسئلة والاستفسار ويسمح لهم بخوض التجربة.
- توظيف الموضوعات التي يُحبها المُتعلمين في التدريس.
- توفير طُرق عرض بديلة عن الطُرق التقليدية.
- استكشاف سُبل مُتعددة لتلبية احتياجات المُتعلمين وإشراكهم في الأنشطة اللاصفية.
- مُساعدة المُتعلمين من خلال إستراتيجيات التذكُر، واستخدام النماذج التي يعدُها المُتعلمين بأنفسهُم ومنها: الفنيات البصرية لأنها تُعد فعالة لدعم الذاكرة لديهم.

الخدمات المُقدمة للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم:

أشارت عُلا الطيباني (٢٠٠٧، ٧٩) إلى ضرورة التعاون بين الخدمات والبرامج المتنوعة للموهوبين مع تقديم الدعم المادي والمعنوي والاجتماعي لإتاحة فُرص الكفاءة في التحصيل، ودعم مواهبهم وحمايتها من الإنطفاء من خلال التأكيد على نواحي القوة بدلًا من نواحي القصور لديهُم.

كما أوضح جميل الصمادي (٢٠١٦) أن بيئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم يجب أن تهتم بتطوير إمكاناتهم وتُراعي الفروق الفردية لهم من خلال توفير:

- استخدام مبدأ التعزيز.
- اعتماد مبدأ الفروق الفردية من خلال تقسيم المُتعلمين إلى مجموعات تعاونية.
- مُراعاه الجانب النفسي للمُتعلمين.

مادة " اكتشف المفاهيم العلمية "

تنبثق أهمية مادة اكتشف من حيث كونها ترتكز على تنمية قُدرات الطفل علي المُلاحظة والتساؤل والمُناقشة والاستكشاف وذلك للتعرُف على الظواهر البيئية ومن ثم استثارة مهارات التفكير لديه. واكتساب المعرفة وتنمية الآداء المعرفي.

أشار سليم الخزرجي (٢٠١١) إلى أن عصر العلم يتميز بإنتاج كم هائل من المعرفة التي من المُستحيل أن يختزنها الفرد، لذا تطورت الدعائم التربوية من مُجرد التعلُم من أجل المعرفة ثم إلى التعلُم من أجل العمل والتكيُف. وأن يكون الفرد صانعًا للمعرفة ومصدرًا لها.

وقد أوصت دراسة كُلًا من: أماني عبد المنعم، زينب القرشي (٢٠١٩) بضرورة التوسع في تضمين المهارات العلمية داخل منهج اكتشف لرياض الأطفال بما يُسهم في إكسابها وتنميتها، والتركيز على إكساب الطفل الرغبة في الاكتشاف والاستمرار في التعلُم. وجعل التعلُم عملية مُمتعة فيها من التحدي ما يجعل الإنجاز وسيلة لتنمية ثقته بنفسه لتطوير استعداده للتعلُم كأساس تُبني عليه التربية في المراحل اللاحقة.

كما أشار كُلًا من : محمد عبد الحميد، عاطف زغلول في دراستهما (٢٠٢١) إلى أن مفاهيم علوم الحياة تسهُم في انتقال أثر التعلُم حيث يتعلم الطفل تلك المفاهيم ثم يستخدمها في حل المُشكلات الحياتية. كما تُساعده على إدراك العناصر المتشابهة بين ما سبق أن تعلمُه والمواقف الجديدة مما يُزيد من قُدرته على تفسير كثير من الظواهر الطبيعية المُرتبطة بتلك المفاهيم.

وقد ذكرت جيهان سالم في دراستها (٢٠٢٢) أن المفاهيم العلمية تُمثل هدفًا مُهمًا من أهداف تعليم العلوم لكونها تحتل مكانًا بارزًا في سلم العلم وهيكله، ويُساعد اكتسابها بشكلٍ صحيح الأطفال في تفسير الظواهر العلمية الضرورية لتكوين بنية التفكير العلمي الخلاق، كما ُساعده على التفاعُل الإيجابي مع البيئة.

كما أشارت لمياء كامل في دراستها (٢٠٢٣) إلى أهمية تنمية مفاهيم علـــوم الفضـــاء الكوني: (المجموعة الشمسية، القمر، الليل والنهار) وذلك حتى يستطيع الطفل فهم الظواهر الكونية، ويتعرف عليها ويُفسر حدوثها. ولا شك أن بيئة الروضة بيئة خصبة لتنمية هـــذه المفاهيم من خلال اللعب والاكتشاف.

وقُصد بها في البحث الحالي هب ماده مقررة على أطفال الروضة –المستوي الثاني – تُساعد الطفل علي تنمية مهارات الإبداع والتواصل حيث تعمل علـــي دمـــج تخصصـــات مختلفة مثل: الرياضيات واللغة العربية والمفاهيم العلمية وعلوم الحياة في شكل موضوعات دراسية تتناول مجموعات من المعارف والمهارات والقضايا التي تساعده على المُلاحظـــة والتجريب والاستكشاف للبيئة المُحيطة.

الدراسات السابقة.

قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من البحوث والدراسات النظرية والميدانية التي تناولت جوانب البحث الحالي، وفيما يلي عرضٌ لهذه الدراسات.

أولا: دراسات تناولت الأمواج المُتداخلة.

ثانيًا : دراسات تناولت مهارات التفكير الأساسية.

ثالثا: دراسات تناولت الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم.

رابعًا: دراسات تناولت " مادة اكتشف" علوم الحياة.

١ – دراسات تناولت الأمواج المُتداخلة.

دراسة: ناظم السعدي (٢٠١٨). بعنوان " فاعلية إستراتيجية الأمواج المعرفية المُتداخلـــة في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مـــادة العلـــوم "، **هـــدفت الدراسة** إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية الأمواج المعرفية المُتداخلة في تنمية التفكير التأملي لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم، تألفت **عينـــة الدراســـة** مـــن (٦٠) طالبًا: المجموعة التجريبية (٣٠) والمجموعة الضابطة (٣٠)، تمثلت **أدوات الدراسة** فـــي

اختبار لقياس التفكير التأملي إعداد / الباحث. وأسفرت **نتائج الدراسة** عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية في الاختبار المُعد لقياس التفكير التأملي.

دراسة: قصي الركابي (٢٠١٩). بعنوان " أثر التدريس بإستراتيجية الأمواج المُتداخلة في التحصيل والتفكير الناقد عند طلاب الصف الرابع العلمي في مادة علم الأحياء "، **هدفت الدراسة** إلى التعرف على أثر التدريس بإستراتيجية الأمواج المُتداخلة في التحصيل والتفكير الناقد، تكونت **عينة الدراسة** من المجموعة التجريبية (٣٧) طالباً تدرس مادة علم الأحياء بإستراتيجية الأمواج المُتداخلة، والمجموعة الضابطة (٣٨) تدرس بالطريقة الاعتيادية اشتملت **أدوات الدراسة** على اختبار تحصيلي ومقياس للتفكير الناقد، الاختبارين (التحصيل والتفكير الناقد إعداد / الباحث). وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى تفوق المجموعة التجريبية التي تم درست باستخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة. على المجموعة الضابطة في التحصيل.

دراسة: رائد كطران (٢٠١٩). بعنوان " أثر استخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في التحصيل والتنور العلمي عند طلاب الصف الأول المُتوسط في مادة الأحياء". **هدفت الدراسة** إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في التحصيل والتنور العلمي عند طلاب الصف الأول المُتوسط في مادة الأحياء. وبلغت عينة الدراسة (٦٠) طالبًا، واشتملت **أدوات الدراسة** على: اختبار تحصيلي لمادة الأحياء، ومقياس التنور العلمي إعداد / الباحث. وأسفرت **نتائج الدراسة** عن تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الأمواج المُتداخلة.

دراسة: وصف يونس (٢٠٢٣). بعنوان " فاعلية إستراتيجي الجدول الذاتي والأمواج المُتداخلة في اكتساب تلميذات الصف الثالث الابتدائي مهارات عمليات العلم الأساسية في مادة العلوم "، **وهدفت الدراسة إلى** الكشف عن فاعلية إستراتيجي الجدول الذاتي والأمواج المُتداخلة في اكتساب تلميذات الصف الثالث الابتدائي مهارات عمليات العلم الأساسية في

مادة العلوم: (الملاحظة، التصنيف، الاستنتاج، استخدام العلاقات)، تكونت **عينة الدراسة** من (٤٦) تلميذة درست بإستراتيجية الجدول الذاتي، (٢٢) تلميذه درست بإستراتيجية الأمواج المُتداخلة. وتضمنت **أدوات الدراسة** مقياس لمهارات العلم إعداد / الباحثة. وأسفرت **نتائج الدراسة** عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في كافة مهارات العلم المستخدمة في الدراسة.

٢ – دراسات تناولت تنمية مهارات التفكير الأساسية.

دراسة: فضيلة زمزمي (٢٠٠٥). بعنوان " برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير الأساسية لدى أطفال الروضة "، و**هدفت الدراسة** إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الأساسية :(التصنيف، التسلسل، المقارنة، الجزء والكل تمثلت **عينة الدراسة** من الأطفال من سن (٥-٦) سنوات، واشتملت **أدوات الدراسة على:** البرنامج التدريبي، وقائمة بالإجابات المتوقعة من الطفل في اختبار مهارات التفكير الأساسية إعداد /الباحثة. اختبار رسم الرجل لجود-انف-هاريس، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة السعودية (إعداد/ سهير عجلان). وأظهرت **نتائج الدراسة** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعين الضابطة والتجريبية تُعزى إلى استخدام البرنامج المُقترح للمجموعة التجريبية.

دراسة: وسام البنا (٢٠١٠). بعنوان " برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكر لدى أطفال الروضة باستخدام الأنشطة التعليمية "، **وهدفت الدراسة** إلى تنمية بعض مهارات التفكير لدى أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال باستخدام برنامج مقترح قائم على الأنشطة التعليمية. وتكونت **عينة الدراسة** من (٦٠) طفل وطفلة، وتمثلت **أدوات الدراسة** في قائمة مهارات التفكير لطفل الروضة من سن (٥- ٦) سنوات، اختبار قياس مهارات التفكير (إعداد / الباحثة)، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاختبار مهارات التفكير في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة ياسمين المحميد (٢٠١٥). بعنوان " أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية ". **وهدفت الدراسة** إلى قياس أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية ي في مادة الدراسات الاجتماعية. بلغت **عينة الدراسة** (٧٥) تلميذا: تجريبيّة، وضابطة. واشتملت **أدوات الدراسة** على: قائمة مهارات التفكير الأساسية وتضم: (التذكر، الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الوصف). اختبار مهارات التفكير الأساسيّة لقياس خطط تدريسية مصمّمة وفق نموذج التعلم البنائي، توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية نموذج التعلم البنائي في الاحتفاظ بنتائج مهارات التفكير الأساسية.

دراسة: شيماء الحديدي (٢٠٢٢). بعنوان " برنامج أنشطة قائم على مفاتيح التفكير، لتنمية البراعة العلمية، والتفكير الحكيم لدى طفل الروضة ". **وهدفت الدراسة** لتقصي فاعلية برنامج أنشطة قائم على مفاتيح التفكير في تنمية البراعة العلمية، والتفكير الحكيم لدى طفل الروضة. وتضمنت **أدوات الدراسة** على اختبار للبراعة العلمية، واختبارا للتفكير الحكيم، وطبقت على **عينة الدراسة** قوامها (٤٥) طفلًا، وطفلة من الروضة. وأشارت **نتائج الدراسة** إلى فاعلية البرنامج المُقترح في تنمية البراعة العلمية، والتفكير الحكيم لدى طفل الروضة.

٣ – دراسات تناولت الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم.

دراسة كُلًا من: وليد البلوي، ورندة المومني (٢٠١٦). بعنوان: " السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في المرحلة الأساسية الدُنيا المُلتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهه نظر مُعلميهم " **وهدفت الدراسة** إلى التعرُف على السمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في المرحلة الأساسية الدُنيا المُلتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة العربية السعودية من وجهه نظر مُعلميهم. وتكونت **عينه الدراسة** من: (٣٠) مُعلما ومُعلمة من مُعلمي الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في المرحلة الأساسية الدُنيا المُلتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة

العربية السعودية. وتمثلت **أدوات الدراسة** في تطبيق استمارة السمات الشخصية وأسفرت **نتائج الدراسة** أظهرت وجود فروق في السمات الشخصية للعينة تُعزي لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة كُلًا من: عوض الله أبو القاسم، وعلى الدخيل (٢٠٢٠). بعنوان " الاحتياجات التدريبية لمُعلمي المرحلة الابتدائية للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم دراسة مسحية في محافظة المجمعة ". و**هدفت الدراسة** إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمُعلمي المرحلة الابتدائية بالمجمعة للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغت **عينة الدراسة** (٩١) مُعلم ومُعلمة، واستخدمت في أدوات الدراسة استبانة للكشف عن العينة وأسفرت **نتائج الدراسة** وجود فروق دالة إحصائيًا على جميع أبعاد الاحتياجات التدريبية لمُعلمي المرحلة الابتدائية بالمجمعة للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

دراسة كُلًا من: سوميشة هارون، وعزيزة عيسى (٢٠٢١) بعنوان: " واقع مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لدي مُعلمي مرحلة التعليم الابتدائي – دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس "، **وهدفت الدراسة** إلى رصد مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لمُعلمي مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائر. تمثلت **أدوات الدراسة** في استبيان مُعد خصيصًا لهذا الغرض، واشتملت عينة الدراسة على (٩٠) مُعلما ومُعلمة، وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى نفي فرضيات الدراسة الثلاثة، إذ يفتقر مُعلمو هذه المرحلة لمعارف نظرية كافية حول مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٤- دراسات تناولت " مادة اكتشف " علوم الحياة.

دراسة زين العابدين عباس (٢٠١٦) بعنوان " أثر استخدام الفيلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدي أطفال الروضة بعمر ٥ – ٦ سنوات "، **وهدفت الدراسة إلى** الكشف عن أثر استخدام الفيلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدي أطفال الروضة بعمر ٥ – ٦ سنوات، وتمثلت **أدوات الدراسة** في: (٨) أفلام تعليمية، ومقياس مصور للمفاهيم العلمية إعداد/ الباحث. وتكونت **عينة الدراسة** من (٤٠) طفلًا. وتوصلت **نتائج الدراسة**

إلى فاعلية استخدام الفيلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدي أطفال الروضة بعمر ٥ – ٦ سنوات.

٥- **دراسة كُلًا من: أماني عبد المنعم، زينب قرشي جمعة (٢٠١٩). بعنوان** " تقويم محتوي منهج: (اكتشف – تعلم – شارك) لمرحلة رياض الأطفال في ضوء بعض المهارات العلمية وبعض مهارات علم النفس الإيجابي من وجهه نظر مُعلمات الروضة. "**هدفت الدراسة** إلى تقويم محتوي منهج: (اكتشف – تعلم – شارك) لمرحلة رياض الأطفال. وتمثلت **أدوات الدراسة** في: قائمة لبعض المهارات العلمية، وبعض مهارات علم النفس الإيجابي، واستمارة تحليل محتوي منهج: (اكتشف – تعلم – شارك) إعداد / الباحثتين.، وبلغ حجم **عينة الدراسة** (١٠) موجهات ومُعلمات. وأسفرت **نتائج الدراسة** عن عدم الاستيفاء بين المهارات العلمية ومهارات علم النفس الإيجابي وقله عدد نواتج التعلُم.

٦- **دراسة كُلًا من: محمد عبد الحميد، عاطف زغلول، سالي على (٢٠٢١). بعنوان** " استخدام خرائط المفاهيم في تنمية بعض مفاهيم العلوم لدي طفل الروضة "، **وهدفت الدراسة** إلى استخدام خرائط المفاهيم في تنمية بعض مفاهيم العلوم لدي طفل الروضة، وتمثلت أدوات الدراسة في: مقياس العلوم المُصور إعداد / الباحثين، والبرنامج التجريبي، وتكونت **عينة الدراسة** من (٥٠) طفلًا وطفلة من المستوي الأول والثاني، وتم تقسيمهم إلى (٢٥) مجموعة تجريبية، (٢٥) مجموعة ضابطة وتوصلت **نتائج الدراسة** إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة جيهان سالم (٢٠٢٢).بعنوان " برنامج قائم على الواقع المعزز لتنمية بعض المفاهيم البيولوجية لطفل الروضة " . **هدفت الدراسة** إلى قياس فعالية البرنامج القائم على الواقع المعزز في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى طفل الروضة، واشتملت **عينة الدراسة** على (٣٦) طفلاً وطفلةً، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (١٨) تجريبية و(١٨)

ضابطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا في مقياس المفاهيم البيولوجية المصور لصالح المجموعة التجريبية .

٧- **دراسة لمياء حماد (٢٠٢٣).**

بعنوان " برنامج ألعاب تربوية لتنمية بعض مفاهيم علوم الفضاء الكوني لطفل الروضة "، **وهدفت الدراسة إلى** التحقق من فاعلية برنامج ألعاب تربوية لتنمية بعض مفاهيم علوم الفضاء الكوني لطفل الروضة، وتكونت **عينة الدراسة** من: مجموعتين عددهم (٦٠) طفل وطفله، المجموعة التجريبية (٣٠)، المجموعة الضابطة (٣٠)، تكونت **أدوات الدراسة من** : اختبار جون رافن للذكاء، استمارة استطلاع رأى للمُعلمات، مقياس مصور لبعض مفاهيم الفضاء الكوني لطفل الروضة ، برنامج ألعاب تربوية لتنمية بعض مفاهيم الفضاء الكوني لأطفال الروضة. إعداد/ الباحثة، وأسفرت النتائج عن: تحقق فاعلية برنامج ألعاب تربوية بتنمية بعض مفاهيم علوم الفضاء الكوني لطفل الروضة، واستمرار أثره في القياس التتبعي.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء الباحثة للدراسات السابقة تم التوصل للآتي:

- فعالية استخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي في مادة الأحياء. ناظم السعدي (٢٠١٨)، قصي الركابي (٢٠١٩)، رائد كطران (٢٠١٩).
- فعالية البرامج المُقدمة للطفل في تنمية مهارات التفكير الأساسية والمُستندة على الأنشطة التعليمية ونموذج التعلم البنائي ومفاتيح التفكير واستخدام التعلم الإلكتروني. فضيلة الزمزمي (٢٠٠٥)، وسام البنا (٢٠١٠)، يارا إبراهيم (٢٠١١)، ياسمين المحميد (٢٠١٥)، سلوي الأحمدي (٢٠١٧)، شيماء الحديدي (٢٠٢٢)، رقية خليفة (٢٠٢٢).

- مما يؤكد على الدور الفعال للبرامج التربوية المُقدمة لطفل الروضة في تنمية مهارات التفكير الأساسية، وتلبية الحاجات المعرفية للطفل.
- قصور معرفة المُعلمين بالسمات العامة للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم داخل الصف الدراسي وعدم وجود معارف نظرية كافية للمُعلمين حول طبيعة طفل الروضة الموهوب ذي صعوبات التعلُم. عوض الله أبو القاسم، على الدخيل (٢٠٢٠)، سوميشة هارون، عزيزة عيسي (٢٠٢١) .
- أهمية التعرُف على أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم من خلال استخدام أساليب تشخيص مُناسبة.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق برنامج البحث وذلك على مقياس مهارات التفكير الأساسية (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي وذلك على مقياس مهارات التفكير الأساسية (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج وذلك على مهارات التفكير الأساسية (الدرجة الكلية والأبعاد).

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي لمجموعتين، إحداهما تجريبية يطبق عليها إستراتيجية الأمواج المُتداخلة والأخرى ضابطة يطبق عليها الطريقة التقليدية وذلك لملاءمته لطبيعة البحث.

مجتمع البحث: اشتمل مجتمع البحث على أطفال روضات: المُستقبل- محمد فريد – عمر بن الخطاب بإدارة كفر الدوار التعليمة محافظة البحيرة، وكان عددهم (١٢٧) طفل.

عينة البحث : تم اختيار عينة البحث عدد (١٦) طفلا، من الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال مجموعة **من خلال الخطوات التالية:**

- تم توزيع استمارة ترشيح لكل مُعلمة من مُعلمات الروضة لكي تقوم هي بترشيح الأطفال الذين تنطبق عليهم مواصفات العينة، وهي عينة من أطفال يعانون من صعوبات تعلم وفي ذات الوقت يكون لديهم موهبة في أي مجال من المجالات الأخرى وكان عددهم في بادئ الأمر (٢٩) طفلا.
- تم استبعاد الأطفال ذوي الإعاقات والمصابين بأمراض صحية أو حسية أو حركية.
- تم تطبيق مقياس الذكاء على عدد الأطفال التي تم ترشيحهم من قبل المُعلمات بعد عملية الاستبعاد، حيث تتراوح نسبة ذكاء أطفال العينة فيما بين الحد الأدنى والحد الأقصى لنسب ذكاء أطفال ما قبل المدرسة، بحيث تكون نسبة ذكائهم (١١٠-١٢٥)، وفقاً لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس ذكاء الأطفال. تأليف (جون رافن). وكان عددهم بعد الاستبعاد (٢٢) طفلاً
- تم تطبيق مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية (إعداد عادل عبد الله) حيث تم اختيار الأطفال الذين حصلوا على أقل من ٦٠% بمعدل (٩٦) درجة.

- وتم تطبيق مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. (برايد ترجمة سلفيا ريم ٢٠١٣) حتى وصل العدد النهائي لعينة البحث الذين ينطبق عليهم شروط اختيار العينة (١٦) طفلاً. حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية) و(ضابطة) قوام كل مجموعة (٨) أطفال.

شروط اختيار العينة:

- أن يكون أفراد العينة من الأطفال المُلتحقين بالمستوى الثاني برياض الأطفال – العُمر الزمني من (٥– ٦) سنوات
- أن تتراوح نسبة ذكاء أطفال العينة فيما بين الحد الأدنى والحد الأقصى لنسب ذكاء أطفال ما قبل المدرسة، بحيث تكون نسبة ذكائهم (١١٠– ١٢٥)، وفقاً لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس ذكاء الأطفال. (جون رافن)
- أن يعاني أفراد العينة من صعوبات تعلم وفي ذات الوقت يكون لديهم موهبة في أي مجال من المجالات الأخرى، بعد تطبيق مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية، ومقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، على عينة البحث، وفقاً لأدوات البحث.
- ألا تضم العينة أطفالاً يعانون من أي مشكلات أو إعاقات: (نمائية – عقلية – حسية – حركية) أو غيرها من الإعاقات، أو يعانون من مشكلات صحية واضحة (عضوية – نفسية).
- انتظام أفراد العينة في الحضور للروضة يومياً.

التجانس بين أفراد العينة: قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسط رتب درجات أطفـــال عينة البحث من حيث: (العمر الزمني– الذكاء– الموهبة– صعوبات التعلم النمائية) .

أدوات البحث: استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية:

١) اختبار المصفوفات المُتتابعة المُقنن لجون رافن (تعريب وتقنين / عماد أحمد حسن – ٢٠١٦)

٢) مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية. (إعداد عادل عبد الله (٢٠٠٦)
٣) مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. (براید ترجمة سلفيا ريم ٢٠١٣)
٤) مقياس مهارات التفكير الأساسية المصور (إعداد الباحثة) .
٥) البرنامج القائم علي استراتيجية الأمواج المتداخلة (إعداد الباحثة) .

اختبار المصفوفات المُتتابعة الملون لجون رافن (CPM) لقياس ذكاء الأطفال تعريب وتقنين / عماد أحمد حسن ـ ٢٠١٦)

يعتبر اختبار"Raven رافن من الاختبارات غير اللفظية تستخدم لقياس الذكاء العام للأفراد والتفكير المجرد، كما أنه يستخدم في الإطار التربوي، ويُعد الاختبار غير لفظي متحرر من أثر الثقافة، هو عبارة عن اختبار يقيس قدرة الشخص المفحوص علـــى التفكيـــر وإدراك العلاقات، ويتم ذلك بطريقة منطقية سببية، بدون استخدام اللغة اللفظية، وذلك لأنه متحـــرر من اللغة ويعتمد على الأشكال والرسوم، كما تُعد مصفوفات رافن من أكثر اختبارات قياس الذكاء الشائعة في معظم دول العالم، كما أنها معدة للفئات العمرية من ســـن (٤) ســـنوات حتى عمر الشيخوخة.

وتعد اختبارات رافن ترجمة واقعية لنظرية العاملين للعالم سيرمان، حيث أنها سعت لقياس العامل العام للذكاء عن طريق الاستدلال المجرد، وتم ذلك بقياس قدرة الشخص على إدراك المتعلقات والعلاقات من خلال المصفوفات.

مكونات المقياس يتكون هذا الاختبار من (٣) مجموعات وهي:

(A) المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهايـــة المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

(B) المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة فـــي نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

(C) المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

ولكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (٦) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى.

والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة؛ وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل؛ مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج؛ وهي مرحلة النضج العقلي، والتي تبدأ في الانحدار في مرحلة الشيخوخة؛ وهذا ما يجعل متوسط الأداء لطفل الـ (٨) سنوات قريباً من أداء شخص في الـ (٨٠) من عمره.

كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة؛ حتى تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن بد ًلا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى.

التحقق من ثبات وصدق الاختبار والاتساق الداخلي للاختبار.

- التحقق من ثبات الاختبار استخدم طريقتين: هما طريقة إعادة تطبيق الاختبار وفيها يتم تطبيق الاختبار ثم إعادة تطبيقه على مجموع عات مختلفة من عينة التقنين في مختلف الأعمار بلغ عددهم في الإعداد الأصلي للاختبار (٤٩٣٢) وكانت معاملات الثبات مرتفعة وتتراوح بين (٠.٧٣) و (٠,٨٦). د.
- التحقق من صدق الاختبار استخدم الصدق المنطقي وصدق الاتساق الداخلي والصدق التنبؤي وحساب معامل الارتباط مع كل من مقياس بيئيه ومقياس وكسلر وتراوحت قيمة معاملات الارتباط بين (٠,٥٤) و (٠,٨٦ وكان بعضها دال عند مستوى (٠٠٠٥) والبعض عند مستوى (٠٠٠١).

- التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار استخدام معادلة كيودر ريتشاردسون (٢٠) على أعمار مختلفة بدءًا من سن (٥) سنوات حتى أكثر من (٣٠) سنة وكانت معاملات الثبات مرتفعة وتتراوح بين (٠,٨٧) و (٠.٩٦)

٢) مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية. (إعداد عادل عبد الله:٢٠٠٦)

وصف المقياس:

يهدف هذا المقياس في الأصل إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال في مرحلة الروضة، وتحديدها، وقياسها. ويمثل هذا المقياس قائمة بأهم صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، تم إعدادها في إطار ذلك التصنيف الذي قدمه، كيرك وكالفنت (Kirk&Chalfant) لصعوبات التعلم النمائية وهو ذلك التصنيف الثلاثي الشهير، الذي يصنفها إلى ثلاثة أنماط أساسية تتمثل فيما يلي :

١- **صعوبات التعلم المعرفية؛** وتضم في مظاهرها ما يلي:

الصعوبات المعرفية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة): وتأتي مظاهرها متضمنة العديد من العمليات المعرفية مثل (صعوبات الانتباه، والإدراك، والذاكرة. حيث إنها هي التي تؤثر على التمييز، وتشكيل المفهوم، وحل المشكلات، كما أن لها دورها الفاعل في مسالة التكامل بين الحواس أيضاً. وبذلك نجد أنها قد تتركز أصلاً في ثلاث عمليات عقلية معرفية أساسية إلى جانب بعض الأمور الأخرى التي تتعلق بها ٠

أ- صعوبة الانتباه (العبارات ١-١١)

ب-صعوبة الإدراك (العبارات ١٢-٢٦)

ج-صعوبة الذاكرة (العبارات ٢٧-٣٩)

صعوبات التعلم اللغوية؛ وتتضمن مظاهرها ما يلي :

أ- صعوبة لغوية (العبارات ٥٣-٦٦)

ب-صعوبة التفكير (العبارات ٤٠-٥٢)

صعوبات التعلم البصرية والحركية؛ وتضم مظاهرها ما يلي:

أ- صعوبة بصرية حركية (العبارات ٦٧-٨٠)

تطبيق المقياس: تُطبق مُعلمات الروضة وتقوم بتحديد مدى تطابق كل عبارة على الطفل وذلك في ضوء معرفتها به.

تصحيح المقياس وتقدير الدرجات : يعتبر الطفل الذي يحصل في الواقع على ٦٠% من الدرجة الكلية فأقل مما يعانون من صعوبات تعلم نمائية، وإذا حصل على أقل من ٦٠% من الدرجة المخصصة للبعد يعتبرلديه صعوبة في هذا البُعد أو ذلك. تجد ثلاث اختيارات هي (نعم-أحياناً- لا) تحصل على الدرجات (٢-١- صفر) على التوالي، الدرجة الكلية للمقياس (١٦٠)

الخصائص السيكومترية:

صدق وثبات القائمة:قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات لقائمة الكشف المُبكر لصعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة على عينة قوامها (٣٠) طفلاً على النحو التالي:

المحك الخارجي: تم إيجاد معاملات الارتباط بين قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال بمرحلة الروضة إعداد (أحمد عواد) ومقياس صعوبات التعلم النمائية إعداد (عادل عبدالله) وذلك (كمحك خارجي) كما يتضح في جدول(١)

معاملات الصدق لقائمة الكشف المُبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (ن = ٨)

الأبعاد	معاملات الصدق
صعوبات معرفية	٠,٨٢
صعوبات لغوية	٠,٨٣
صعوبات بصرية	٠,٨٥
الدرجة الكلية	٠,٨٤

اتضح من جدول (١) أن معاملات الصدق لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة مرتفعة مما يدل على صدق القائمة.

معاملات الثبات كما قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة بإيجاد معامل ألفا بطريقة كرونباخ وذلك على النحو التالي:

جدول (٢) معاملات الثبات لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة باستخدام معادلة كرونباخ

الأبعاد	معاملات الثبات (الفا)
صعوبات معرفية	٠,٩٠
صعوبات لغوية	٠,٩٣
صعوبات بصرية	٠,٩١
الدرجة الكلية	٠,٩٢

إتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار

٣) مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. (برايد ترجمة سلفيا ريم)

تعريف المقياس: ظهر مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة الروضة من قبل سلفيا ريم (Sylivia Rimm B,) Preschool and Kindergarten Interest Descriptor, PRIDويمثل المقياس الاتجاه الحديث في الكشف عن سمات الشخصية التي تميز الموهوبين من غيرهم من العاديين المناظرين لهم في العمر الزمني، ويعد مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة الروضة من المقاييس المعروفة في الولايات المتحدة الامريكية، حيث أعدته (سلفيا ريم) في جامعة واسكونس ويهدف المقياس إلى الكشف عن أطفال الروضة الموهوبين من عمر٣: ٦ سنوات .

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٥٠) فقرة تغطى مظاهر الموهبة لدى أطفال الروضة، والتي تبدو في تعدد الاهتمامات وتنوعها، وحب الاستطلاع، والاستقلالية، والمثابرة، واللعب الهادف، والقبول الاجتماعي، والأصالة في التفكير.

طريقة تطبيق المقياس: يطبق المقياس من قبل الآباء ومُعلمات رياض الأطفال بوضع إشارة (صح) أمام الاختيار المناسب من بين خمسة اختيارات لكل فقرة من فقرات المقياس، ويطبق الاختبار بطريقة فردية، ويستغرق تطبيقه من (٢٠: ٣٥)، كما تتطلب تعليمات الاختبار من الفاحص أن يكون على دراية باهتمامات ونشاطات الطفل، مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها المفحوص، وأن يعمل على تقدير أداء المفحوص، على كل فقرات الاختبار، حيث تمثل الدرجة (١) أدنى أداء، في حين تمثل الدرجة (٥) أعلى أداء للطفل للمقياس، وعلى ذلك تمثل الدرجة العالية للمقياس أداء متميزاً يعبر عن مظاهر الموهبة لدى أطفال الروضة الموهوبين .

الخصائص السيكومترية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس برايد للكشف عن أطفال الروضة الموهوبين على عينة قوامها ٣٠ طفلاً على النحو التالي:

المحك الخارجي:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة ومقياس الكشف عن أطفال الروضة الموهوبين إعداد فاروق الروسان كمحك خارجي كما يتضح في جدول (٣)

جدول (٣) معاملات الصدق ومقياس الكشف عن أطفال الروضة الموهوبين

الأبعاد	معاملات الصدق
تعدد الاهتمامات	٠,٨٢
اللعب الهادف والقبول الاجتماعي	٠,٨٤
التفكير التخّيلي	٠,٨٦
الاستقلالية والمثابرة	٠,٨٦
الأصالة في التفكير	٠,٨٥
الدرجة الكلية	٠,٨٤

اتضح من جدول (٣) أن معاملات الصدق لمقياس الكشف عن أطفال الروضة الموهوبين مرتفعة مما يدل على صدق المقياس.

ثانياً: مُعاملات الثبات. تم إيجاد معاملات الثبات لمقياس الكشف عن أطفال الروضة الموهوبين باستخدام معامل ألفا بطريقة كرونباخ وذلك على النحو التالي:

معامل الثبات (ألفا) بطريقة كرونباخ .

تم إيجاد معاملات الثبات لمقياس الكشف عن أطفال الروضة الموهوبين كما في جدول (٤)

جدول (٤) معاملات الثبات لمقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة قبل المدرسة باستخدام معادلة كرونباخ

الأبعاد	معاملات الثبات
تعدد الاهتمامات	٠,٨٦
اللعب الهادف والقبول الاجتماعي	٠,٨٩
التفكير التخّيلي	٠,٨٧
الاستقلالية والمثابرة	٠,٨٨
الاصالة في التفكير	٠,٨٧
الدرجة الكلية	٠,٨٧

اتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار

٤) مقياس مهارات التفكير الأساسية المُصور لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم :

تعريف مهارات التفكير الأساسية :

قُصد بها في البحث الحالي بأنها عمليات المُعالجة العقلية بهدف إدراك وتنظيم المعلومات والمفاهيم العلمية بمادة اكتشف ومن ثم تنمية الأداء المعرفي واكتساب المعرفة وتشمل مهارات: (المُلاحظة ، التصنيف، التطبيق، المُقارنة، التلخيص).

الهدف من المقياس :

هدف المقياس إلي قياس مهارات التفكير الأساسية لدي أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

تحديد أبعاد المقياس :

قامت الباحثة بتحديد أبعاد المقياس **في ضوء الدراسات السابقة الخاصة بمهارات التفكير** الأساسية وأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم ذات الصلة بموضوع البحث مثل دراسة : فضيلة زمزمي (٢٠٠٥) ، وسام البنا (٢٠١٠) ، يارا إبراهيم (٢٠١١)، مها عبد الحميد (٢٠١٣) ، (جميل الصمادي ، ٢٠١٤) ، (٢٠١٦) . , Chimbenga S ، سلوي الأحمدي (٢٠١٧) ، شيماء الحديدي (٢٠٢٢) .

كما تم الإطلاع علي **بعض المقاييس ذات الصلة بمهارات التفكير الأساسية** كما يلي:

جدول (٥) المقاييس ذات الصلة بمهارات التفكير الأساسية

م	الباحث	اسم المقياس	الأبعاد التي تناولها	استفادة الباحثة
١	فضيلة زمزمي (٢٠٠٥)	مهارات التفكير الأساسية	التصنيف، التسلسل، المقارنة الجزء والكل	تناولت الباحثة مهارة التصنيف من المقياس .
٢	وسام البنا (٢٠١٠)	مهارات التفكير الأساسية	جمع المعلومات ، تنظيم المعلومات ، التذكر ، التحليل ، الإنتاجية، التقويم، كما تضمن المقياس ثلاثة عشر مهارة فرعية وهي : (المُلاحظة ، المُقارنة ، التصنيف ، الترتيب ، المعرفة ، الترميز والاستدعاء ، الاستنتاج ، التخيل ، التنبؤ، التعرف علي الخصائص ، التعرف علي العلاقات ، التعرف علي الاثبات ، ابداء الرأي)	استفادة الباحثة من الأبعاد :(المُلاحظة ، المُقارنة ، التصنيف) .
٣	رزان عويس ، وسلوي مرتضي (٢٠١١)	مهارات التفكير الأساسية	التصنيف ، و تحديد العلاقات ، الترتيب ، المهارة الإنتاجية.	استفادت الباحثة من بُعد التصنيف.
٤	ضحي الايوبي (٢٠١٦)	مهارات التفكير الأساسية	التذكر، المُلاحظة ، الوصف ، المُقارنة ، إتخاذ القرار.	استفادت الباحثة من بُعد الملاحظة والمقارنة

وصف المقياس : صُمم المقياس للتعرُف علي أهم مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم . العُمر الزمني من (٥- ٦) سنوات – المُستوي الثاني .

يتكون المقياس من خمسة مهارات للتفكير الأساسية : (مهارات التصنيف ، التلخيص ، المُلاحظة ، التطبيق ، المُقارنة) ويندرج تحت كل مهارة (٨) أسئلة مُصورة وفقًا لما يلي:

جدول (٦) يوضح مهارات التفكيرالأساسية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلُم ، وعدد الأسئلة في كُل مهارة .

المهارة	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة
التصنيف	٨	١، ٦، ١٦، ٢٢ ، ٢٥ ، ٢٩ ، ٣٤ ، ٣٩ .
التلخيص	٨	٢، ٧ ، ٩ ، ١١، ١٣ ، ١٩ ، ٣٠ ، ٣٥ .
المُلاحظة	٨	٣ ، ٨ ، ١٨ ، ٢٤ ، ٢٧ ، ٣١ ، ٣٦ ، ٤٠ .
التطبيق	٨	٤ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٨ ، ٣٢ ، ٣٨ .
المُقارنة	٨	٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٣ ، ٢٦، ٣٣ ، ٣٧ .

طريقة تقدير وتصحيح المقياس :

المقياس عبارة عن (٤٠) موقف مُصور ، تم توزيعها علي خمسة مهارات التفكير الأساسية : (مهارات التصنيف ، التلخيص، المُلاحظة ، التطبيق ، المُقارنة) ويندرج تحت كل مهارة (٨) أسئلة مُصورة . وتختص كُل مهارة ب (٨) مواقف (عبارات)، تُعطى درجة عن كل بطاقة من بطاقات المقياس ليصبح مجموع درجاته (٢٤) درجة ، حيث تتراوح درجات الإختبار ككل من (صفر – ١٢٠) درجة ، الدرجة المُرتفعة تدل علي حُسن الآداء.

التجربة الإستطلاعية لتطبيق المقياس: قامت الباحثة بوضع تعليمات تطبيق مقياس مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم – المستوي الثاني – والذين يتراوح أعمارهم من (٥ – ٦) سنوات، بمجمع صباغي البيضا بكفر الدوار – محافظة البحيرة .

- يجري تطبيق المقياس فى بداية اليوم الدراسي والطفل مُستعد وغير مرهق .
- يتم تطبيق المقياس بطريقة فردية.
- تعرض الباحثة بمساعدة مُعلمات الروضة بطاقة توضيحية إرشادية توضح من خلالها طريقة التطبيق قبل البطاقة التي تحسب للطفل بها الدرجة .

عرض المقياس على السادة المحكمين .

- بعد إعداد المقياس، تم عرضه على عدد (١٢) من السادة المحكمين للتأكد من مدى صلاحيته كأداة لقياس ماوضع لقياسه فى البحث ، وقد طلب من السادة المُحكمين إبداء الرأي فيما يلي :
- مدى ملائمة بطاقات كل إختبارللمهام التى وضعت لقياسها.
- وضوح البطاقات التدريبية بالنسبة للأطفال وملائمتها للتعرف على طبيعة المهمة التى يتم قياسها.
- وضوح الصوربالبطاقة وملائمة محتواها وحجمها وألوانها بالنسبة لطفل الروضة الموهوب ذي صعوبات التعلم.
- نظام تقديرالدرجات .
- مدى وضوح تعليمات المقياس .
- مدى ملائمة عدد البطاقات التى يحتوى عليها كل إختبار.
- أرفقت الباحثة المقياس المقدم للسادة المحكمين وذلك لتوضيح موضوع البحث والمشكله والأهداف .
- وتم حساب نسبة إتفاق السادة المحكمين على مقياس مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم – المستوي الثاني، وقد أجمع السادة المحكمون على مدي ملائمة محتوى ومفردات المقياس، وبطاقاتها لقياس المهام التى وضعت لقياسها، ووضوح وبساطة صور المقياس، ووضوح تعليمات المقياس وملائمة نظام تقديرالدرجات، وملائمتها لعينة البحث، وصلاحيتها للتطبيق.
- ولم يتم حذف أوإضافة أو تغيير أي من البطاقات ؛ حيث تراوحت نسبة الإتفاق بين (٨٥.٧١% إلى ١٠٠.٠%) .

٥) البرنامج القائم على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف. قامت الباحثة بإعداد البرنامج القائم على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة بالرجوع للوحدة الثانية : العالم من حولي في ضوء مادة " اكتشف " (المستوي الثاني – رياض الأطفال)، وركزت الباحثة على الفصل الأول من الوحدة: عالمنا الطبيعي حيث تضمن :

الفصل الأول: عالمنا الطبيعي.

- استكشاف عالم الطبيعة بالمُقارنة بين الكائنات الحية والأشياء غير الحية / تحديد أوجه التشابُه والاختلاف بين الكائنات الحية.
- دور الإنسان في تلبية احتياجات الكائنات.
- الربط بين خصائص الكائنات الحية وقُدرتها على تلبية واجباتها الأساسية.
- الجمع بين المعرفة بالنباتات والبيئة.
- تحديد المصادر الرئيسية للماء.
- وصف الشمس وأهميتها.
- التعرف على الظل، وكيف يتكون.
- استكشاف عالم الفضاء: (القمر / الكواكب / النجوم)

الهدف العام: تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صـــعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف باستخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة .

الأهداف الإجرائية (الخاصة)

- أن يُصنف الأشياء في فئات مُحددة .
- أن يُحدد خصائص الكائنات الحية: (التغذية – الحركة – النمو – الإحساس) .
- أن يُقارن الخصائص الخارجية للنباتات والحيوانات .
- أن يتعرف على طُرق تنقل وتحرُك الكائنات الحية .
- أن يُلاحظ وجود الشمس والقمر في السماء نهارا وليلا .

- أن يربُط بين خصائص الكائنات الحية وقدرتها على تلبية واجباتها الأساسية .
- أن يتعرف على أجزاء النبات .
- أن يُدرك دور النبات في حياه الإنسان والحيوانات .
- أن يعرف دورة الماء العذب في الطبيعة.
- أن يطرح أسئلة عن العالم المُحيط.
- أن يُحافظ على البيئة.
- أن يُدرك أهمية الشمس للكائنات الحية .
- أن يتقصى الأشياء الموجودة في البيئة.
- أن يرصُد مُلاحظات دقيقة باستخدام الحواس الخمس
- أن يُحدد المصادر الرئيسة للماء .
- أن يتعاون مع أقرانه في تنفيذ المهام.
- أن يحترم أدوار الآخرين.
- أن يُمارس مهارات الاستماع والتحدُث.
- أن يتعرف على الفضاء الخارجي .

الحدود الإجرائية لتطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة:

- **الحدود الزمنية** : تم تطبيق البرنامج على مدار الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٢/٢٠٢٣ لمدة (١٤) أسبوعًا حيث يتضمن البرنامج علي (٢٨) جلسة بمعدل (٢) جلسة أسبوعيًا وزمن كل جلسة (٤٥ – ٦٠) دقيقة – ويسبق هذه الجلسات التطبيق القبلي لأدوات البحث – ويعقبها تطبيق بعدي وتتبُعي لنفس الأدوات.
- **الحدود المكانية:** روضات: المستقبل– محمد فريد – عمر بن الخطاب بكفر الدوار – بمُحافظة البحيرة .

فلسفة البرنامج: ترتكز فلسفة البرنامج على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة والتي تتمثل في:

- أن النمو والتطور المعرفي مُستمر : (تمثيل / موائمة / توازن / تعديل معرفي)

- التساؤلات الأساسية تبدأ ب: كيف؟ متي؟ ماذا؟ لماذا؟
- يميل المُتعلم إلى اختيار الإستراتيجية المُناسبة.
- يمتلك المُتعلم الاستعداد لتحديد موقفه من أي معرفة.
- المُتعلم نشط وحيوي ويعمل باستمرار لتعديل عملياته المعرفية.
- هدف المُتعلم من التعلُم والتفكير الوصول إلى حالة التوازن.

اعتبارات إعداد البرنامج:

- تحديد نواتج التعلُم .
- تحديد مهارات التفكير الأساسية المُراد تنميتها .
- تطبيق أسلوب الكشف عن الاستعداد المدخلي للمفاهيم والمعرفة السابقة والعمليات والمُعالجات الذهنية-
- تنظيم الأطفال في مجموعات .
- إعداد أوراق عمل مُناسبة لموضوعات الوحدة الثانية في مادة " اكتشف " يُنفذها المُتعلم ثم المُناقشة الجماعية للمجموعات المُتعاونة.
- وتطبيق مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تعمل علي تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم ومنها :

- **التصنيف:** من خلال أنشطة تجميع كل فئة حسب الخصائص المشتركة من حيث: (اللون والحجم والطول) وتمييز النشاط عن باقي المثيرات .
- **أنشطة تمييز التفاصيل** : مثل أنشطة الشئ وعكسه والتشابهة والإختلاف.
- **أنشطة ذات المعني** : من خلال الشئ ومدلوله لمساعدة الأطفال على التذكر.
- **الترتيب المنطقي خلال النشاط القصصي** : لمساعدة الأطفال علي ربط الأحداث بعضها ببعض من خلال ترتيب أحداث القصة بأسلوب شيق مُحبب لنفس الأطفال .

- **الإرتباطات الذهنية** :إستخدام أكترمن حاسة أثناءعملية التعلم لمساعدة الأطفال علي الإحتفاظ بالمادة المتعلمة.
- **أنشطة الصور**: البطاقات الملونة بألوان زاهية مشوقة للطفل لتكوين صورة بصرية متكاملة للمادة المتعلمة .
- **أنشطة الوصل**: وفيها يتم تشفيرالمعلومات إلى صور، ثم ربط الصور معًا لتكوين صورة عقليـــــة تفاعلية لمساعدة الطفل على التذكر وإستدعاءالمعلومات بالترتيب المنطقي المعروض مسبقا .
- **أنشطة المواضع المكانية** : وهى طريقة فعالة للتذكروالإسترجاع ويربط الطفل بين الشيء الذي يسعى إلى التذكر وربطه بدلالات مألوفة لديه .
- **أنشطة بصرية**: بإستخدام كروت المطابقة التي تساعد تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم.

تم عرض البرنامج علي الساده الخُبراء في مجال علم النفس والصحة النفسية لإبـــداء رأي سيادتهم في جلسات البرنامج من حيث: ارتباط مُحتوي البرنامج بالأهـــداف الإجرائيـــة ، مُلائمة الأنشطة والأساليب والأدوات والوسائل التعليمية المُستخدمة في الجلسات، مُلائمـــة زمن تنفيذ الجلسات ومُدة البرنامج لعينة البحث من حيث المستوي المعرفي لهم.

محتوى أنشطة البرنامج :

جدول (٧) محتوى أنشطة البرنامج

م	عنوان الجلسة	الأساليب	مهارات التفكير	الوسائل	الزمن
1	الجلسة التمهيدية - الكائنات الحية.	التغذية الراجعة – العصف الذهني.	– المُلاحظة – التطبيق.	فيديو – صور – بطاقات .	45 - 60
2	خصائص الكائنات الحية.	التغذية الراجعة – – التعلُم التعاوني.	– المُلاحظة – التطبيق.	فيديو – صور – بطاقات أكمل الناقص.	45 - 60
3	خصائص الكائنات الحية والأشياء غير الحية	حل المُشكلات – التغذية الراجعة – خرائط المفاهيم – التعلُم التعاوني.	التصنيف – المُقارنة – المُلاحظة – التلخيص.	مُجسمات – سبورة –. صور	45 - 60
4	الأشياء غير الحية.	التغذية الراجعة – حل المُشكلات.	– المُلاحظة – التطبيق.	بازل – صلصال – مُكعبات – مسرح عرائس.	45 - 60
5	الأشياء غير الحية	العصف الذهني – التغذية الراجعة – التعلُم التعاوني.	المُلاحظة – التلخيص.	مُجسمات بطاقات – -ألوان.	45 - 60
6	الحركة والتنفس	العصف الذهني – التغذية الراجعة – التعلُم التعاوني.	المُلاحظة – التطبيق.	أوراق عمل - بطاقات مصورة	45 - 60
7	الحركة والتنقل لدي الكائنات الحية	العصف الذهني – التغذية الراجعة.	المُلاحظة – التطبيق – التصنيف.	أوراق عمل - مسرح العرائس.	45 - 60
8	التعريف بدورة حياه النبات	خرائط المفاهيم – التغذية الراجعة – التعلُم التعاوني.	المُلاحظة – التطبيق.	فيديو لدورة حياه النبات – صور لأدوات الإنبات.	45 - 60
9	التعريف بدورة حياه النبات	حل المشكلات - التعلُم التعاوني - التخيُل الموجه.	المُلاحظة – التطبيق – التلخيص.	أوراق عمل.	45 - 60
10	التعرف على أجزاء النبات.	التغذية الراجعة – التعلُم التعاوني.	– المُلاحظة – التلخيص .	فيديو – مطوية لأجزاء النبات _ أوراق رسم - وألوان	45 - 60
11	الإنبات -التعرف على العناصر الضرورية لعملية الإنبات .	التغذية الراجعة – العصف الذهني.	– المُلاحظة – التطبيق .	بطاقات – سبورة - أوراق عمل _.	45 - 60

12	التكيُف عند النبات .	التعلُم التعاوني – العصف الذهني .	– المُلاحظة – التلخيص .	بطاقات مُصوره – فيديو – عصي الأسماء.	45 – 60
13	التكيُف في النبات.	التغذيه الراجعة – التخيُل الموجه – العصف الذهني .	– المُلاحظة – التصنيف – التطبيق .	بطاقات مُصوره – أوراق عمل – عصي الأسماء.	45 – 60
14	التكيُف عند الحيوانات.	التعلم التعاوني – العصف الذهني.	– المُلاحظة – التصنيف – التطبيق - المقارنة.	نماذج مُجسمة للحيوانات – أوراق – عمل	45 – 60
15	التكيُف عند الحيوانات.	التغذية الراجعة – التخيُل الموجه – العصف الذهني – حل المشكلات – التعلم.	– المُلاحظة – التصنيف .	بازل – مسرح العرائس	45 – 60
16	العلاقة بين النبات و الحيوان.	التغذية الراجعة – التخيُل الموجه – العصف الذهني – التعلم التعاوني .	المُلاحظة – التلخيص – المقارنة .	أوراق عمل – بطاقات مصورة – فيديو.	45 – 60
17	العلاقة بين النبات والحيوان.	- التخيُل الموجه	المُلاحظة – التطبيق	- عصا الحيوانات أوراق عمل – بطاقات مصورة.	45 – 60
18	التكيُف في النبات .	- التخيُل الموجه	– المُلاحظة – التطبيق - التصنيف .	- عصا الأسماء أوراق عمل – بطاقات مصورة.	45 – 60
19	التعرُف على المصادر الرئيسة للماء.	التعلم التعاوني – - خرائط المفاهيم التغذية الراجعة– .. العصف الذهني	– المُلاحظة – التلخيص .	- فيديو أوراق عمل – بطاقات مصورة - ألوان.	45 – 60
20	دورة الماء في الطبيعة.	– التعلم التعاوني – العصف الذهني	– المُلاحظة – التطبيق - التصنيف .	- فيديو بطاقات مصورة –.	45 – 60
21	تحديد مصادر المياه في الكرة الأرضية .	العصف الذهني - التغذية الراجعة – حل المشكلات – خرائط المفاهيم	– المُلاحظة – التطبيق – المقارنة.	نماذج وخامات من البيئة – نماذج للكرة الأرضية – فيديو – ألوان-.	45 – 60
22	وصف الشمس وأهميتها.	التعلم التعاوني - التغذية الراجعة– العصف الذهني - حل المشكلات.	– المُلاحظة – التلخيص	فيديو– بطاقات مصورة.	45 – 60

23	ملاحظة الأشياء في ضوء الشمس (الظل)	التخيل الموجه – حل المشكلات - التغذية الراجعة– العصف الذهني ..	المُلاحظة – التطبيق	فيديو. أوراق عمل فيديو عن الظل.	45 - 60
24	ملاحظة الأشياء في ضوء الشمس (الظل)	التخيل الموجه – حل المشكلات - التغذية الراجعة– العصف الذهني ..	– المُلاحظة – التطبيق	- فيديو أوراق عمل فيديو عن الظل.	45 - 60
25	وصف الظلال	وصف الظلال التعلم التعاوني - التغذية الراجعة.	– المُلاحظة – التلخيص – المقارنة.	أوراق عمل - فيديو	45 - 60
26	وصف الظلال	التعلم التعاوني - التغذية الراجعة	– المُلاحظة – التلخيص – المقارنة .	أوراق عمل - فيديو	45 - 60
27	وصف السماء – استخدام العلاقات المكانية : قريب – بعيد لوصف القمر والنجوم .	التعلم التعاوني - التغذية الراجعة.	– المُلاحظة – التلخيص – المقارنة.	أوراق عمل.	45 - 60
28	الجلسة الختامية.	خرائط المفاهيم - التعلم التعاوني - التغذية الراجعة	– المُلاحظة – التطبيق - فيديو - نماذج مصغرة - مجسم للكرة الأرضية . .	أوراق عمل.	45 - 60

أساليب تطبيق إستراتيجية الأمواج المُتداخلة:

١- أسلوب حل المُشكلات:

أشارت غادة حلمي في دراستها (٢٠٢٢) إلي أهمية أسلوب حل المُشكلات في التـــدريس كونها مُثيرة لدافعية المُتعلمين للتعلُم، وتُراعي الفروق الفردية بينهم. وتُنمي لديهم مهارات التفكير لأنها تضع المُتعلمين في موقف حقيقي وتغرس في نفوسهم روح العمل الجمـــاعي وتُزيد ثقتهُم بأنفسهم فيقومون بالدور الإيجابي في حل المُشكلة بشكل منطقي ومُنظم .

عرفت غادة حلمي في دراستها (٢٠٢٢) أسلوب حل المُشكلات بأنها " عملية تفكير تتطلب جُهدًا عقليًا يُمارسه طفل الروضة من خلال وضعه في موقف حقيقي يتسم بالغموض وعدم

الوضوح يستثيره مما يستدعي جمع المعلومات والتحقق من صحتها بهدف الوصول لحل الموقف."

وعرف كُلًا من : عبير منسي ، أروي معوض ، جورجينا رشدي (٢٠٢٢) أسلوب حل المُشكلات بأنها " السلوك أو الفعل أو القرار الذي يتخذه الفرد حول المشكلة التي تواجهه ، ويُساعده ذلك في وضع الحل المُناسب . "

أشارت هدي إمام (٢٠١٧ ، ٢٥) إلي أن إستراتيجية حل المُشكلات تُمكن الطفل من جمع المعلومات بوسائل متنوعة مما يُنمي مهارات التعلُم الذاتي تؤكد علي ضرورة الاهتمام بالتجارب والأساليب التي سبق استخدامها لحل مُشكلات مُماثلة .

- تُعزز ثقة الطفل بنفسه في حل ما يواجه من مُشكلات.
- تُساعد في تنمية مهارات التفكير العُليا.
- تتميز بالمرونة لأن الخطوات المُستخدمة قابلة للتكيُف.
- تُساعد الطفل علي فهم المعلومات وتذكُرها لفترة طويلة.
- تُساعد الأطفال في الاعتماد على النفس وتحمُل المسؤولية.

٢- أسلوب خرائط المفاهيم:

عرف كُلًا من: محمد عبد الحميد، عاطف زغلول، سالي علي (2021) خرائط المفاهيم أنها " رسم تخطيطي يربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تُعرف بكلمات الربط تُبين العلاقة بين مفهوم وآخر؛ بهدف مُساعدة الطفل علي تحقيق التعلُم ذي المعني، وبقاء هذه المفاهيم في بنياتهم المعرفية ."

تعلم خرائط المفاهيم للأطفال للأسباب الآتية:

- تعمل على تنظيم المعرفة التي تعمل علي تنظيم الموضوعات والخبرات والكشف عن العلاقات بين المفاهيم التي تعرض للطفل فتُحقق له تعلُم أكثر عُمقًا.
- تُمكن الطفل من العصف الذهني والتعلُم الذاتي، كما تُتيح له فُرصة التعلُم الذاتي بالمُشاركة وسط أقرانه.

- تُهيئ للطفل فُرصة التفكير العلمي ووضع الأشياء في مواقعها الصحيحة، وفي تحليل البيانات، وعمل الأولويات.
- تُحقق التعلُم البصري وتسمح للطفل بمُمارسة العمليات العقلية المُختلفة: كالتذكُر والتحليل وغيرها.
- تُساعد على تشخيص الفهم الخاطئ وتقويمه للأطفال المُتعلمين.
- تعتبر وسيلة هامة لتقييم ما تعلمه وما اكتسبه من مفاهيم.
- تحقيق المعني المُشترك بين المُعلم والمُتعلم؛ حيث تكشف لكُل منهما ماذا لدي الآخر، ثم يتقدمان بوعي وقصد.
- تُعد تدريبًا على التفكير التأمُلي حيث تتضمن عملية بناء خرائط المفاهيم دفعًا للمفاهيم وجذبًا، وضمًا لبعضها البعض وتفريقًا مرة أخري، وينظُر إلي ذلك كرياضة فكرية تشحذ أذهان المُتعلمين.
- تتضمن نشاطًا إبداعيًا، وتُساهم في دعم الابتكار، فعند بناء خرائط المفاهيم يُمكن تطوير علاقات مفاهيمية جديدة، وبالتالي معانٍ جديدة أو على الأقل معانٍ لم تكُن مُدركة بصورة شعورية. وما هو الإبداع إلا صناعة الروابط بين المعاني؛ أي أنها تنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

٣ – أسلوب التعلم التعاوني :

عرف علي عطشان (٢٠٢٠ ، ٨) التعلم التعاوني أنه " منهج لتنظيم الأنشطة الصفية إلي تجارب أكاديمية واجتماعية ، ويختلف عن العمل الجماعي ؛ حيث أنه تنظيم توافق إيجابي وينبغي علي المُتعلمين العمل في مجموعات لإنجاز المهام بشكلٍ جماعي لتحقيق الأهـــداف الأكاديمية . بخلاف التعلُم الفردي التنافُسي بطبيعته "

العناصر الأساسية للتعلُم التعاوني:

أشارت ابتسام الزويني (٢٠١٥) إلي أن العناصر الأساسية للتعلُم التعاوني تتمثل فيما يلي :

- الاعتماد المُتبادل الإيجابي: ويعني إدراك المُتعلم بأنهم سيجتازون معًا، أو سيفشلون معًا.
- المسؤولية الفردية: أن كُل مُتعلم مسؤول عن تعلُم المادة المُعينة ومُساعدة أعضاء المجموعة الآخرين على تعلُمها.
- التفاعُل المُشجع وجها لوجه: ويُقصد به العمل على المزيد من إنجاح المُتعلمين بعضهم لبعض من خلال مُساعدة وتبادُل جهودهم بأنفسهم نحو التعلُم.
- المهارات الاجتماعية: أو ما يُعرف بالاستعمال المُناسب للمهارات الشخصية حيث يُقدم المُتعلمين مهارات القيادة واتخاذ القرار، وبناء الثقة، وحل المُنازعات اللازمة للعمل بفاعلية.
- مُعالجة عمل المجموعة ويتم من خلال مُناقشة وتحليل أفراد المجموعة مدي نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدي مُحافظتهم على العلاقات الفاعلة لآداء مهامهم .

٤ - أسلوب التغذية الراجعة:

عرفتها هيام عبد الله (٢٠١٩) " أنها تزويد المُعلمة للأطفال بالمعلومات حول مستوي آدائهم بشكلٍ مُنظم ومُستمر بما يُساعد في تعديل الاستجابات الخاطئة وتثبيت الاستجابات الصحيحة لتحقيق أهداف التعلُم. "

عرفها ميسر الحباشنة (٢٠١٤، ٦)" أنها جُزء من إستراتيجية يستخدمها المُعلم لتنمية التعلُم من خلال تعريف المُتعلم بمدي تقدُمه في المسار الصحيح من خلال تزويده بمعلومات بشكلٍ مُنظم ومُستمر حول استجابته ومُساعدته علي تثبيت الاستجابات الصحيحة وتعديل الاستجابات الخاطئة.

أنماط التغذية الراجعة :

حددت هيام عبد الله (٢٠١٩) أنماط لتغذية الراجعة في النقاط الآتية :

التغذية الراجعة حسب التزامن مع عملية التعلُم: هي المعلومات التي تُقدمها المُعلمة للطفل بشكلٍ لفظي ومُتزامن مع عملية التعلُم أثناء النشاط أو من خلال رسائل مكتوبة بعد انتهاء النشاط.

التغذية الراجعة حسب صحتها: هي رد الفعل الذي يصدُر من المُعلمة تجاه الطفل حول استجابته الصحيحة من خلال الثناء عليه أو من خلال اللوم والاستياء عند استجابته الخاطئة.

التغذية الراجعة حسب الدور الوظيفي: هي الطريقة التي تتبعها في تزويد الأطفال بالمعلومات والمُلاحظات حول مدي صحة إجاباتهم وتفسيرها وع تزويدهم بعبرات تعزيزية وتشجيعية.

التغذية الراجعة الذاتية من خلال الأقران: هي النمط الذي تسمح فيه المُعلمة للأطفال بتقديم تغذية راجعة لبعضهم البعض أو من خلال تأمل كُل منهم في استجابته بنفسه.

التغذية الراجعة حسب الشكل:هي التقييم الذي تصدره المُعلمة حول استجابة الطفل سواء بصورة كمية من خلال الدرجات والمُلصقات أو من خلال تقييم الاقتراحات لتنمية عملية التعلُم.

٥ – أسلوب التخيُل الموجه:

أشار ماجد بن داهام (٢٠٢٠) إلي أن النشاط العقلي للتلميذ هو أحد الأنشطة التي تحتاج إلي تطوير وتدريب لاكتشاف المُستقبل والتنبؤ به. ويعتبرالخيال أحد مكونات هذا النشاط العقلي. وان استخدام المُعلم لإستراتيجية الخيال الموجه يُساعد في تطوير قُدرات التلاميذ وتنمية تفكيرهم .

عرف كُلًا من حسناء الطباخ، محمد جاد، ثريا سراج، منـــار عســـكر (٢٠٢٣) التخيُـــل الموجه بأنه " خطوات مُرتبه بشكل تدريجي يقوم بها المُعلم لتحفيز المُتعلمين علي التفكيـــر لبناء صور ذهنية للحقائق والمعلومات التي درسوها.

٦ – أسلوب العصف الذهني :

أشارت سهام صالح في دراستها (٢٠١٦) إلي أن أســـلوب العصـــف الـــذهني يُشـــجع المُتعلمين في مادة العلوم علي المُشاركة الجماعية وتبادُل الأفكار، وإيجاد الحلول للمُشكلات العلمية، وأن الهدف الرئيس هو توليد كم كبير من الأفكار في جو يسوده الأمان والحُريـــة، وتأجيل نقد الأفكار مما يُشعرهم بمسؤولية ما يُطرح ؛ بهدف الوصول لحلـــول ابتكاريـــة للمُشكلات العلمية المطروحة.

- توليد الأفكار المُتعلقة بالحلول وينبغي كتابتها حتى يُمكن رؤيتها.
- العصف الذهني لبعض العبارات التي تمت بلورتها هذا الجُزء الرئيس في جلسة العصف الذهني الذي يتم من خلال إثارة فيض غزير من الأفكار، يجب مُراعاه ما يلي :
- عقد جلسة تنشيطية قصيرة (جلسة نُسختين)
- عرض قواعد العصف الذهني الأربع حتى يُشاهدها جميع المُتعلمين.
- الترحيب بالأفكار الطريفة وغير المألوفة وعم السُخرية منها.
- تدوين وعرض جميع الأفكار بطريقة تُمكن جميع المُشاركين من رؤيتها.
- إعادة قراءة الأفكار المُدونة من قِبل المُشاركين، والتوقف قليلًا عن طرح الأفكار.
- إتباع عوامل مُساعدة لتنشيط تدفُق الأفكار ومن هذه العوامل: إعادة صياغة الفكرة بعبارة كم عدد الطُرق التي من خلالها يتم تنفيذ هذه الفكرة، ومُشاركة المُعلم المُتعلمين بما لديه من أفكار، وأن يتولى بشكلٍ خاص مُهمة التصدي للمُتعلمين المُنفذين للأفكار.

- قد ينتاب المُتعلمين الشعور بالإحباط أثناء الجلسة، وهذا شيء طبيعي ينبغي قبوله بصدرٍ رحب.

الوسائل المُستخدمة في تنفيذ جلسات البرنامج: إستعانت الباحثة بالوسائل الآتية .

أوراق عمل، عصي الأسماء، بطاقات للتلوين واكمال الناقص ، صور ملونة ، نماذج مُجسمة ، بازل ، صلصال ملون ، مُكعبات ، مسرح عرائس ، فيديوهات تعليمية ، عصا الحيوانات .

تقويم البرنامج :

تقويم البرنامج بهدف للتعرف علي مدي التحقق من أهدافه ، وتم ذلك من خلال اعتماد الباحثة علي نوعيين من أنواع التقويم **الأول:** التقويم البنائي والذي يتم في أثناء التنفيذ البنائي وذلك من خلال الأسلوب المُتبع في جلسات البرنامج ، أما **الثاني:** هوالتقويم النهائي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج خلال فترات القياس: (القبلي ، البعدي، التتبعي) لأدوات البحث .

تجربة البرنامج : تم تجريب البرنامج علي عينة استطلاعية من أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات تعلُم . من غير العينة الأساسية من مجمع مدارس صباغي البيضا بكفر الدوار ، محافظة البحيرة ، المستوي الثاني – رياض الأطفال – العمر الزمني من (٥- ٦) سنوات ، لديهم مواهب نوعية ، ويعانوا من صعوبات أكاديمية وفقًا لترشيح مُعلماتهم . ومُعامل الذكاء يتراوح من (١١٠ – ١٢٥) وفقًا لبيانات الأطفال بالروضة ،وذلك ضمن العينة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة بهدف التعرف علي المشكلات التي من المحتمل أن تواجه الباحثة أثناء التطبيق ، ومحاولة تلافيها .

فتم تجربة أربعة جلسات ومن خلال الدراسة الاستطلاعية وجدت الباحثة مناسبة محتوي البرنامج للخصائص العقلية والانفعالية لعينة البحث الحالي ، وبقية عناصر البرنامج مناسبة للتطبيق ، كما وجدت الباحثة أن وقت الجلسة مناسب مع الأطفال – عينة البحث – .

نتائج البحث:

عرض وتفسير نتائج الفرض الأول: والذي ينُص علي أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق برنامج البحث وذلك على مقياس مهـــارات التفكير الأساسية (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة الفرض الأول، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" لإشـــارات رتـــب أزواج الدرجات المرتبطة (Wilcoxon signed-rank test)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٨) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التفكير الأساسية بين القياسين القبلي والبعدي (الدرجة الكلية والأبعاد) ن= ٨

مهارات التفكير الأساسية	القياس القبلي		القياس البعدي		الرتب	العدد	مُتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	sig
	مُتوسط حسابي	انحراف معياري	مُتوسط حسابي	انحراف معياري						
التصنيف	١٣.١٥	١.٥٦	٢٢.٤٥	١.٦٤	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٥٤٨	٠.٠٢
					الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
					التساوي	٠				
					الإجمالي	٨				
التلخيص	١٢.٢٦	١.١٢	٢١.١٥	١.٢٨	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٥٥٤	٠.٠٢
					الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
					التساوي	٠				
					الإجمالي	٨				
المُلاحظة	١٥.٤٨	١.٣٧	٢٣.٢٥	١.٠٩	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٣٣٩	٠.٠٣
					الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
					التساوي	٠				
					الإجمالي	٨				
التطبيق	١١.٩٨	١.٨٧	٢٢.٧٨	١.٩٧	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٥٥٥	٠.٠٢
					الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
					التساوي	٠				
					الإجمالي	٨				

المُقارنة	١٣.٣٦	١.٩٥	٢٣.٧٤	١.٦٣	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٤٣٤	٠.٠٢
					الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
					التساوي	٠				
					الإجمالي	٨				
المجموع الكلي للمقياس	٦٦.٢٣	٢.١٤	١١٣.٣٧	٢.٦٧	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٥٤٢	٠.٠٢
					الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
					التساوي	٠				
					الإجمالي	٨				

علمًا بأن قيمة: Z = ٢.٨٥ عند مستوى (٠.٠١)، Z= ١.٩٦ عند مستوى (٠.٠٥)

أشارت نتائج جدول (٨) إلى أن قيمة "Z" المحسوبة بلغت (٢.٥٤٨)، (٢.٥٥٤)، (٢.٣٣٩)، (٢.٥٥٥)، (٢.٤٣٤)، (٢.٥٤٢)، على التوالي وكانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يؤكد على **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفكير الأساسية (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي.**

وللتأكد من فعالية استخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف، قامت الباحثة باستخدام معادلة "بلاك" لحساب نسبة الكسب المعدلة (Modified Blake's Gain Ratio)، حيث يمتد مدى نسبة الكسب المعدلة لـــ "بلاك" من (0) إلى (2)، بحيث:

- إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المعدلة < 1 يعتبر البرنامج غير فعَّال، أو غير مقبول الفعالية.
- إذا كانت: 1 ≥ قيمة نسبة الكسب المعدلة < 1.2 يعتبر البرنامج متوسط الفعالية. أي أن الحد الأدنى المقبول لنسبة الكسب المعدلة هو الواحد الصحيح.
- إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المعدلة ≤ 1.2 يعتبر البرنامج فعَّالاً ومقبولاً، وهي القيمة التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج. وجاءت النتائج كما يعرض الجدول الآتي:

جدول (٩) نسبة الكسب المعدلة لــ Blake لفاعلية استخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف

م	أبعاد المقياس	المتوسط الحسابي		النهاية العظمى	درجة الكسب*	نسبة الكسب المعدلة لــ Blake
		القبلي	البعدي			
١	التصنيف	١٣.١٥	٢٢.٤٥	٢٤	٩.٣٠	١.٤٧
٢	التلخيص	١٢.٢٦	٢١.١٥	٢٤	٨.٨٩	١.٣٦
٣	المُلاحظة	١٥.٤٨	٢٣.٢٥	٢٤	٧.٧٧	١.٣٢
٤	التطبيق	١١.٩٨	٢٢.٧٨	٢٤	١٠.٨٠	١.٣٩
٥	المُقارنة	١٣.٣٦	٢٣.٧٤	٢٤	١٠.٣٨	١.٤٨
الدرجة الكلية للمقياس		٦٦.٢٣	١١٣.٣٧	١٢٠	٤٧.١٤	١.٤٦

* درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي – متوسط التطبيق القبلي)

اتضح من جدول (٩) أن نسب الكسب المعدلة لــ "بلاك" بلغت على الترتيب: (١.٤٧)؛ (١.٣٦)؛ (١.٣٢)؛ (١.٣٩)؛ (١.٤٨)؛ (١.٤٦)؛ وهي قيم تتعدى الحد الذي اقترحه "بلاك" للحكم على فاعلية البرنامج، مما يؤكد على أن البرنامج القائم على استخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة ذات فاعلية في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف كدرجة كلية، وكأبعاد فرعية: (التصنيف- التلخيص- المُلاحظة- التطبيق- المُقارنة).

أشارت نتائج جدول (٨)، (٩) إلي فعالية البرنامج القائم علي إستراتيجية الأمواج المتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم ، وتُعزي النتائج إلي اهتمام الباحثة بإعداد جلسات البرنامج في ضوء افتراضات إستراتيجية

الأمواج المُتداخلة ، والحاجات المعرفية والنفسية والاجتماعية للأطفال عينة البحث ، كما اعتمدت الباحثة علي أساليب مُحددة لتطبيق إستراتيجية الأمواج المُتداخلة وهي : (حل المُشكلات ، التخيُل الموجه ، التغذية الراجعة ، العصف الذهني ، التعلم التعاوني) في ضوء مادة اكتشف، وما اشتملت عليه الوحدة الثانية من المادة من مفاهيم علمية . ومن ثم ساهم محتوي الجلسات بالإيجاب في تنمية مهارات التفكير الأساسية: (التصنيف- التلخيص- المُلاحظة- التطبيق- المُقارنة) لديهم.

ويتفق هذا مع ما ورد في الإطار النظري أن تعليم العمليات العقلية ومنها مهارات التفكير يتم التدريب عليها من خلال محتوي دراسي سليمان عبد الواحد (٢٠١٠). وما أسفرت عنه نتائج دراسة جميل الصمادي (٢٠١٩) عن أهمية استخدام أنشطة مُتكاملة تسمح للمُتعلمين بإيجاد الترابط بين الموضوعات، وما أسفرت عنه نتائج دراسة أحمد داوود (٢٠١٩) عن أن إستراتيجية الأمواج المُتداخلة توفر للمُتعلمين فُرص لبناء معارفهم وتحقيق التفاعُل والمُشاركة الإيجابية.

عرض وتفسير نتائج الفرض الثاني:

والذي ينُص على أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي وذلك على مقياس مهارات التفكير الأساسية (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية..

ولاختبار صحة الفرض الثاني، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" لإشارات رتب أزواج الدرجات المرتبطة (Wilcoxon signed-rank test)، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٠) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي وذلك على مقياس مهارات التفكير الأساسية (الدرجة الكلية والأبعاد) ن= ١٦

مهارات التفكير الأساسية	التجريبية		الضابطة		الرتب	العدد	مُتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	sig
	مُتوسط حسابي	انحراف معياري	مُتوسط حسابي	انحراف معياري						
التصنيف	٢٢.٤٥	١.٦٤	١٧.٦٤	١.٨٤	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٢٤٥	٠.٠٣
					الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
					التساوي	٠				
					الإجمالي	٨				
التلخيص	٢١.١٥	١.٢٨	١٥.٣٤	١.٩٤	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٣٢٦	٠.٠٣
					الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
					التساوي	٠				
					الإجمالي	٨				
المُلاحظة	٢٣.٢٥	١.٠٩	١٤.٧٤	١.٢٩	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٤٢٤	٠.٠٢
					الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
					التساوي	٠				
					الإجمالي	٨				
التطبيق	٢٢.٧٨	١.٩٧	١٤.٦٢	١.٣٧	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٣٦٧	٠.٠٢
					الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
					التساوي	٠				
					الإجمالي	٨				
المُقارنة	٢٣.٧٤	١.٦٣	١٣.٧٥	١.٤٦	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٣٨٧	٠.٠٢
					الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
					التساوي	٠				
					الإجمالي	٨				
المجموع الكلي للمقياس	١١٣.٣٧	٢.٦٧	٧٦.٠٩	٢.٣٤	السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	*٢.٤٤٦	٠.٠٣
					الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		
					التساوي	٠				
					الإجمالي	٨				

علمًا بأن قيمة: Z = ٢.٨٥ عند مستوى (٠.٠١)، Z= ١.٩٦ عند مستوى (٠.٠٥)

أشارت نتائج جدول (١٠) إلى أن قيمة "Z" المحسوبة بلغت (٢.٢٤٥)، (٢.٣٢٦)، (٢.٤٢٤)، (٢.٣٦٧)، (٢.٣٨٧)، (٢.٤٤٦)،على التوالي وكانت دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يؤكد على **وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات التفكير الأساسية (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية.**

أشارت النتائج الموضحة بجدول (١٠) إلي فعالية البرنامج القائم علي استراتيجية الأمواج المتداخلة في إحداث تغييرات في تفكير أطفال المجموعة التجريبية من خلال أساليب تطبيق الإستراتيجية، وإعتماد الباحثة علي مجموعة من الوسائل مثل : (عصي الأسماء ، البطاقات المصورة ، مسرح العرائس ، الفيديوهات التعليمية ، النماذج المُجسمة ، البازل ، الصلصال) وأيضًا إعداد أوراق عمل مُناسبة لمجموعات الوحدة الثانية، وإجراء المُناقشات الصفية المُتعاونة وما ترتب على ذلك من تشجيع الأطفال علي تبادل الآراء والتفاعل الإيجابي وزيادة الحصيلة المعرفية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة Coleman , M.R (٢٠٠٥). والتي أكدت علي أهمية تنشيط وتفعيل المعرفة لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومُساعدتهم علي بناء أطر مفاهيمية تُنظم أفكارهم .

كما تُعزي النتائج إلى إهتمام الباحثة بتنوع أساليب تقديم المادة العلمية والتركيز علي تحسين القدرات الإبداعية ومهارات التفكير لعينة البحث. أيضًا تطبيق أسلوب الكشف عن الاستعداد المدخلي للمفاهيم القبلية ومهارات التفكير والعمليات والمعالجات الذهنية، كما يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء ما يلي:

- تعتبر استراتيجية الأمواج المتداخلة أفضل من الطريقة الاعتيادية حيث جعلت أطفال المجموعة التجريبية تتحكم في عملية تعلمها من خلال حلقات النقاش التي يتم فيها طرح الأسئلة وإتاحة الفرصة للأطفال للبحث عن أكبر عدد من الإجابات لها، كما تتيح لهم ممارسة عمليات تفكير مختلفة من فهم وملاحظة وتفسير وتحديد أبعاد المشكلات التي يمكن أن تواجههم واقتراح حلول مرنة مناسبه لها، وطرح

الفرضيات متعلقة بموضوع معين، والتنبؤ بما قد يحدث في المستقبل، مما أدى الى خلق فرص أكبر للأطفال لتعلم مرن وشامل.

- إن التدريس باستراتيجية الأمواج المتداخلة عمل على نقل الأطفال من حالة التلقي المباشر للمعلومات والمعارف إلى حالة تفاعلية في الحصول على المعلومات وهذا عكس الطريقة التقليدية التي تكون فيها المُعلمة إيجابية والطفل سلبي في تلقى المعلومات حيث تبادل الأطفال خبراتهم الحياتية من خلال مجموعات العمل وهذا ما منحهم الثقة بالنفس والقدرة على التعامل في المواقف المُختلفة.
- تمكنت إستراتيجية الأمواج المتداخلة من إحداث تغيرات إيجابية في تفكير أطفال المجموعة التجريبية من خلال الخطوات المنظمة للاستراتيجية مما أدى الى بناء معرفة الأطفال من خلال تفاعلهم مع المُعلمة ومع بعضهم البعض وتبادل الآراء فيما بينهم مما أدى الى زيادة حصيلتهم المعرفية وجعلت الأطفال يفكرون بطريقة منظمة وواعية، كما تم ربط الدروس بواقع حياة الأطفال مما جعل التعلم ذو معنى مما ساهم في تميز أطفال المجموعة التجريبية عن أطفال المجموعة الضابطة.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة Coleman , M.R (2005). والتي أكدت علي أهمية تنشيط وتفعيل المعرفة لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومُساعدتهم علي بناء أطر مفاهيمية تُنظم أفكارهم، وما أشارت إليه نتائج دراسة حسن زيتون ، كمال زيتون (٢٠٠٣) عن أن إستراتيجية الأمواج المتداخلة تؤكد علي العمل التعاوني والتفاعل المستمر في بناء المعرفة .

عرض وتفسير نتائج الفرض الثالث: والذي ينُص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج وذلك على مهارات التفكير الأساسية (الدرجة الكلية والأبعاد)..

ولاختبار صحة الفرض الثالث، تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" لإشارات رتب أزواج الدرجات المرتبطة (Wilcoxon signed-rank test)، وجاءت النتائج كما يلي الآتي:

جدول (١١) نتائج اختبار "ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفكير الأساسية بين القياسين البعدي والتتبعي (الدرجة الكلية والأبعاد) ن= ٨

مهارات التفكير الأساسية	القياس البعدي		القياس التتبعي		الرتب	العدد	مُتوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	sig
	مُتوسط حسابي	انحراف معياري	مُتوسط حسابي	انحراف معياري						
التصنيف	٢٢.٤٥	١.٦٤	٢٢.٥٢	١.٢٥	السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٠٠	٠.٣١٧
					الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
					التساوي	٧				
					الإجمالي	٨				
التلخيص	٢١.١٥	١.٢٨	٢١.٤٢	١.١١٧	السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٠٠	٠.٣١٧
					الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
					التساوي	٧				
					الإجمالي	٨				
المُلاحظة	٢٣.٢٥	١.٠٩	٢٣.٣٠	١.٦٧	السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٠٠	٠.٣١٧
					الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
					التساوي	٧				
					الإجمالي	٨				
التطبيق	٢٢.٧٨	١.٩٧	٢٢.٩٧	١.٣٦	السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٠٠	٠.٣١٧
					الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
					التساوي	٧				
					الإجمالي	٨				
المُقارنة	٢٣.٧٤	١.٦٣	٢٣.٨٥	١.٤٩	السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٠٠	٠.٣١٧
					الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠		
					التساوي	٧				
					الإجمالي	٨				
المجموع الكلي للمقياس	١١٣.٣٧	٢.٦٧	١١٤.٠٦	٢.١٩	السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٤٥٢	٠.٠٧٣
					الموجبة	٤				
					التساوي	٤				
					الإجمالي	٨				

علمًا بأن قيمة: Z = ٢.٨٥ عند مستوى (٠.٠١)، Z= ١.٩٦ عند مستوى (٠.٠٥)

أشارت نتائج جدول (١١) إلى أن قيمة "Z" المحسوبة بلغت (١.٠٠)، (١.٠٠)، (١.٠٠)، (١.٠٠)، (١.٠٠)، (١.٤٥٢)، على التوالي وهي أقل من قيمة (Z) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) **بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفكير الأساسية (الدرجة الكلية والأبعاد) بين القياس البعدي والتتبعي.**

تُعزي النتائج إلي استمرارية أثر البرنامج القائم علي استراتيجية الأمواج المتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدي عينة البحث إلى اهتمام الباحثة بتنمية مهارات عقلية معرفية تشمل مُلاحظة الظواهر البيئية والتعرف علي القوانين الأساسية للعلم بصورة مُبسطة ومن ثم المُساعدة علي تنمية مهارات التفكير الأساسية، وتُعزي النتائج إلي استخدام الباحثة لاستراتيجية الأمواج المتداخلة ساهم في صياغة المحتوي العلمي لمادة اكتشف بصورة منظمة ومُترابطة من خلال استخدام أسلوب خرائط المفاهيم. أيضًا اهتمت الباحثة بإعداد جلسات البرنامج من حيث التأكيد على دور الطفل في مُمارسة العمليات العقلية والمُعالجات المعرفية للمحتوي العلمي مما انعكس بالإيجاب علي تنمية مهارات التفكير الأساسية: (المُلاحظة، التصنيف، التطبيق، التلخيص، المُقارنة)، ويمكن تفسير تلك النتائج فى ما يلي:

- العمليات العقلية التي مارسها الأطفال فى عملية توليد المعلومات والمعارف ساعد على بقاء المعلومات والحقائق فى بنيه الأطفال المعرفية وتوظيفها فى المواقف الحياتية المُختلفة أعطى لها أهمية كبيرة فى بقاء أثر التعلُم بالرغم من مرور مدة زمنية.
- ساعدت استراتيجية الأمواج المتداخلة على صياغة المحتوى العلمي لمادة "اكتشف" بصورة منظمة ومترابطة مما ساعد على بقاء المعلومات وتخزينها فى أذهان الأطفال مدة طويلة.

- تشجيع الأطفال على القيام بالأنشطة العلمية المُختلفة من خلال مجموعات عمل تعاونية وممارسة العمليات العقلية والتدريب عليها أدى إلى بناء معارفهم الشخصية وساهم فى فهم أعمق للمحتوى العلمي.

وتتفق هذا مع نتائج دراسة رشا عبد الله (٢٠١٤) أن من مهارات التفكير تُمثل أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي، ويمكن تنميتها من خلال استراتيجية الأمواج المتداخلة. وما أسفرت عنه نتائج دراسة خلود دبابنة، أسماء العيطة (٢٠١٥) عن أهمية استخدام الإستراتيجيات بما يتلاءم مع بروفايل الطفل معرفيًا وانفعاليا.

وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة: ناظم السعدي (٢٠١٨) والتي أكدت على فعالية استراتيجية الأمواج المتداخلة في بقاء أثر التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية في مهارات التفكير المُختلفة.

تعقيب عام علي نتائج البحث: اتضح من عرض نتائج البحث ما يلي:

-فعالية استخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف، حيث تفوقت المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية الأمواج المُتداخلة على المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الأساسية لأطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلُم في ضوء مادة اكتشف.

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي بعد تطبيق البرنامج وذلك على مهارات التفكير الأساسية (الدرجة الكلية والأبعاد).

التوصيات:

١ – تدريب مُعلمات رياض الأطفال على طُرق وأساليب تطبيق إستراتيجية الأمواج المُتداخلة؛ كونها من الإستراتيجيات المعرفية التي تُحاكي العمليات العقلية للمُتعلم، وتُساعد على تنمية مهارات التفكير لديه، ورفع مُستواه الدراسي الأكاديمي .

الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الأساسية: (المُلاحظة – التصنيف – التطبيق – المُقارنة – التلخيص) بما يتفق مع خصائص وميول واتجاهات طفل الروضة الموهوب ذي صعوبات التعلُم .

٣ – تشجيع أطفال الروضة الموهوبين ذي صعوبات التعلُم على المُناقشة والحوار، والعمل الجماعي، والتعبير عن آرائهم، ودعم القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات مما يُزيد من دافعية التعلُم لديهم، وينعكس على النهوض بمستواهم الدراسي.

٤ – تشجيع الطفل على استكشاف عالم الطبيعة وتطوير قُدرات الطفل الموهوب ذي صعوبات التعلُم على تنظيم المعلومات وإدراك العلاقة بين الأشياء في البيئة المُحيطة.

٥ – توجيه أنظار القائمين على رعاية الطفل الموهوب ذي صعوبات التعلُم على أهمية مبدأ " تكامُل الخبرات " من خلال تنمية مهارات التفكير الأساسية لديه.

البحوث المُقترحة:

١ – برنامج قائم على الألعاب التربوية لتنمية الاستدلال الحسابي لدي الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٢ – فعالية استخدام مسرح العرائس في تنمية الدافعية للتعلم لدي الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٣ – برنامج إرشادي أسري وأثره على مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي لدي الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٤ – برنامج إرشادي للمُعلمات مُستند على إستراتيجية الأمواج المُتداخلة وأثره على التفكير الإيجابي لدي الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

ابتسام موسي الزويني (٢٠١٥). **أساليب التدريس قديمها وحديثها.** الأردن: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

أحمد عيسى داوود (٢٠١٩). فاعلية استخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة أثناء تدريس مادة الجغرافيا في اكتساب مهارات التفكير الواقعي وتحسين الاتجاهات نحوها لدي طلاب الصف السادس الأساسي في الأردن. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية.** جامعة السلطان قابوس. ١٤(٢)، ٢٥٠- ٣٦٩.

أسماء فوزي التميمي (٢٠١٠). مهارات التفكير العليا وعلاقتها بالتحصيل الرياضي لدي طلبه معاهد إعداد المُعلمين، **رسالة ماجستير.** جامعة بغداد: كلية التربية ابن الهيثم.

علي سالم عطشان العقيلي (٢٠٢٠) . التعلم التعاوني. جامعة بغداد: قسم طرق التدريس وأساليب التعليم .

أماني عبد المنعم محمد، زينب قرشي جمعة (٢٠١٩). تقويم محتوي منهج: (اكتشف – تعلم – شارك) لمرحلة رياض الأطفال في ضوء بعض المهارات العلمية وبعض مهارات علم النفس الإيجابي من وجهه نظر مُعلمات الروضة. جامعة أسيوط: **مجلة دراسات في الطفولة والتربية.** (١١)، ١٤٥ – ١٨٣.

أمينة الهرمسي الهاجري (٢٠١٥). بناء مقياس للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولي في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية.** ١٦(١)، ١٣ – ٤٢ .

بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم (الأكاديمية والنمائية).** الرياض: دار الزهراء .

ثائر حسين (٢٠٠٩) . **الشامل في مهارات التفكير.** ط ٢. عمان: دار ديبونو للنشر.

جميل الصمادي (٢٠١٥). الموهوبون مزدوجو الاستثنائية (الموهوبون ذوو الإعاقة). **المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين – تحت شعار " نحو إستراتيجية**

وطنية لرعاية المبتكرين. مايو. كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة. ص ص ١١٩ – ١٣١ .

جهاد الجمل أبو النصر (٢٠٠٥). **التعلم التعاوني (الفلسفة والممارسة)**، العين: دار الكتاب الجامعي.

جوده أحمد سعادة (٢٠١٥). **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

جيهان كمال سالم (٢٠٢٢). برنامج قائم على الواقع المعزز لتنمية بعض المفاهيم البيولوجية لطفل الروضة. **المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد.** ٢٤(٢)، ٥٦٤ – ٤٧٠.

حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**. القاهرة: عالم الكتب للطبع والنشر.

حسن خليل المصالحة، سها أحمد أبو الحاج (٢٠١٦). **إستراتيجيات التعلم النشط**. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

حسن فالح البكور، ابراهيم عبد الرحمن النعانعة، ومحمود عبد الرحمن صالح (٢٠١٠). **فن الكتابة وأشكال التعبير**. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

حسناء عبد العاطي الطباخ، محمد عبد المطلب جاد، ثريا محمد سراج، منار حمدي عسكر (٢٠٢٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية التخيُل الموجه وبعض مهارات التفكير الإبداعي. **المجلة العلمية للعلوم والتربية.** (١٧)، ٢٦٣ – ٣٠١ .

خلود دبابنة، وأسماء العطية (٢٠١٥). الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. اكتشاف، تدخل، ورعاية. تحديات، وممارسات. **المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين، والمتفوقين." نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المُبتكرين"**. كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. ص ص ١٨٨ – ٢٠٦ .

دعاء على البستاوي (٢٠١٩). أثر استخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الثقة ومهارات ما وراء المعرفة لدي عينة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه**، كلية التربية للطفولة المُبكرة. جامعة الإسكندرية .

رائد بايش كطران (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في التحصيل والتنور العلمي عند طلاب الصف الأول المُتوسط في مادة الأحياء. **لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية**، (٢٥)، ٦٤ – ٨٦.

رزان عويس، سلوى مرتضي (٢٠١١). فاعلية طريقة حل المشكلات في إكساب أطفال الروضة بعض مهارات التفكير. دراسة شبه تجريبية في مدينة دمشق على أطفال الروضة من عمر (٥ – ٦) سنوات. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. ٨(٨)، ١٠٧ – ١٣٦

رشا عبد الله (٢٠١٤). **تعليم التفكير من خلال القراءة**. تقديم حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .

رعد نهدي الجرواني، سهى إبراهيم عبد الكريم (٢٠١٥). **التفكير وأنماطه – التفكير العلمي، التفكير التأملي، التفكير الناقد، التفكير المنطقي**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

رقية محمود خليفة (٢٠٢٢). استخدام التعلم الإلكتروني التشاركي في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية . **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**. ٣٧(٣)، ١١١٣ – ١١٥٨.

زين العابدين على عباس (٢٠١٦). أثر استخدام الفيلم التعليمي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدي أطفال الروضة بعمر ٥ – ٦ سنوات. **رسالة ماجستير** جامعة تشرين: كلية التربية.

سالم عبد الله الموسوي، رعد محمود نصيف (٢٠١٦). بناء برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير عند الطلبة – المُعلمين وأثره في التفكير المحوري لتلامذتهم – **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية** – جامعة بابل. (٣٠)، ٦٢٠ – ٦٤٠ .

سعد على زاير (٢٠١٧). **الموسوعة التعليمية المُعاصرة**. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع .

سعيد على الزهراني (٢٠١٤). دافعية الإنجاز لدي العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم. **مجلة بحوث التربية النوعية**. ٣٦(١)، ١-٣٣.

سلمي مجيد حميد (٢٠١٦). أثر إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تحسين التفكير المتشعب لدي طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ. **مجلة الفتح**. كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ديالى. ٦٥(١٢)، ٩٩- ١٣٢.

سلوى عبد الغني الأحمدي (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح باستخدام الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى أطفال ما قبل المدرسة. **مجلة كلية رياض الأطفال ببورسعيد**. ١٣(١١)، ٧٢ – ١٢٧.

سليم ابراهيم الخزرجي (٢٠١١). **أساليب مُعاصرة في تدريس العلوم**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

سهام السيد صالح مراد (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس العلوم لاكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدي طالبات الصف السادس الابتدائي. كلية التربية: **المجلة التربوية**. (٤٤) ٣٣٥ – ٣٩٥ .

سوميشه هارون، وعزيزة عيسى (٢٠٢١). واقع مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لدي مُعلمي مرحلة التعليم الابتدائي – دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس. جامعة مولود معمري. **المجلة العلمية للتربية الخاصة**. ٣(٢)، ٦٩ – ٩٠.

شيماء حمودة الحارون (٢٠٠٩). **المتفوقون عقلياً ذوي صعوبات التعلم في مدارسنا – تنميتهم وجدانياً وعلمياً ذوو صعوبات التعلم في مدارسنا، وجدانياً، وعلمياً، ومعرفياً**. القاهرة. المكتبة العصرية.

شيماء سعيد الحديدي (٢٠٢٢). برنامج أنشطة قائم على مفاتيح التفكير، لتنمية البراعة العلمية، والتفكير الحكيم لدى طفل الروضة. **المجلة التربوية لكلية التربية**، جامعة سوهاج. ٩٥(٢)، ٦٧٦ – ٧٥٩ .

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤). **الأطفال الموهوبون ذوي الإعاقات، سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: دار الرشاد .

عادل محمد العدل (٢٠١٢). **مدخل إلى التربية الخاصة**. القاهرة: دار الكتاب الحديث .

عادل محمد العدل (٢٠١٣). **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبد الرحمن الهاشمي وطه على الديلمي (٢٠٠٨). **إستراتيجيات حديثة في فن التدريس**. عمان: دار الشروق .

عبير محمود منسي، أروي سمير معوض ، جورجينا جورج رشدي (٢٠٢٢) .تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدي طفل الروضة بإستخدام برنامج قائم علي إستراتيجية حل المشكلات ، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد . مجلد ٥. ع٢٤. ١٧٠ – ٢١٥.

عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح، فراس أحمد الحموري (٢٠٢٠). **نظريات التعلم**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

عدنان يوسف العتوم، عبد الناصر ذياب الجراح، موفق بشارة (٢٠١٩). **تنمية مهارات التفكير؛ نماذج نظرية وتطبيقات عملية**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

علا ذكي الطيباني (٢٠٠٤). فاعلية التدخُل المُبكر في علاج الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه.** معهد الدراسات العُليا للطفولة. جامعة الدراسات العُليا للطفولة. جامعة عين شمس

علام الحلاق، على سالم (٢٠٠٧). **اللغة والتفكير الناقد أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

عماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠١٢). **مبادئ علم النفس التربوي**. ط ٢. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

عوض الله أبو القاسم، وعلى الدخيل (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لمُعلمي المرحلة الابتدائية للتعرف على الموهوبين ذوي صعوبات التعلم دراسة مسحية في محافظة المجمعة. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**. ١٣(٣)، ١٦٥٨ – ٩٥٩٩.

غادة حلمي إبراهيم مخلوف (٢٠٢٢). فاعلية برنامج الانشطة القصصية قائم على حل المشكلات في تنمية التفكير الابداعي والحصيلة اللغوية لدي أطفال الرياض. **مجلة كلية التربية**. جامعة المنصورة. (١٢٠)، ٩٧٩ – ١٠١٧ .

فتحي عبد الرحمن الجروان (٢٠٠٨). **الدليل الإرشادي لتنمية مهارات التفكير لدي الطلبة**. سلطنة عمان: المديرية العامة للمناهج.

فتحي عبد الرحمن جروان، زين حسن العبادي (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. **مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.** ١٢(١)، ١١-٤٣.

فضيلة أحمد زمزمي (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير الأساسية لدى أطفال الروضة. جامعة عين شمس، كلية التربية – **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.** (١٠٥)، ٩٦ – ١٥١ .

فهيم مصطفي محمد (٢٠٠٥). **الطفل ومهارات التفكير في ريـــاض الأطفـــال والمدرســـة الابتدائية – رؤية مُستقبلية للتعليم في الوطن العربي**. ط. ٢. القـــاهرة. دار الفكـــر العربي.

قحطان أحمد الظاهر (٢٠١٥). **الموهبة والتفوق ومهارات التفكير**. الأردن: عمـــان، دار وائل للنشر.

قصي قاسم الركابي (٢٠١٩). ثر التدريس بإستراتيجية الأمواج المُتداخلة فـــي التحصـــيل والتفكير الناقد عند طلاب الصف الرابع العلمي في مادة علم الأحياء. **مجلة أبحـــاث الذكاء**. (٢٧)، ٣٥٣ – ٣٨٦ .

كرامي بدوي أبو مغنم، مني حسن طايع (٢٠٢٠). فاعلية إستراتيجية مُقترحة قائمة علـــى نظرية زيجلر للأمواج المُتداخلة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدي فـــي الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **المجلة التربوية**. (٧٧)، ١٧٧٧ – ١٨١٩

لمياء كامل حماد (٢٠٢٣). برنامج ألعاب تربوية لتنمية بعض مفاهيم علوم الفضاء الكوني لطفل الروضة. **مجلة الطفولة**. كلية التربية للطفولـــة المبكـــرة– جامعـــة القـــاهرة ٣١(٤٤)، ١١٠٢–١٠٦٣.

ماجد بن داهام العمري (٢٠٢٠). فاعلية استخدام إستراتيجية التخيُّل الموجه فـــي تحســـين مهارات التفكير العلمي من خلال مقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية. **المجلـــة العربيـــة للتربية النوعية**. ١٥(١٤)، ١– ٣٨ .

محمد إبراهيم عبد الحميد، عاطف حامد زغلول، سالي علـــى محمـــد (٢٠٢١). اســـتخدام خرائط المفاهيم في تنمية مفاهيم علوم الحياة لدي طفل الروضة. **المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد**. (٢٠) ٤٩٢ – ٥٠٨

محمد كاظم الزركاني (٢٠١٦). أثر استخدام إستراتيجية الأمواج المُتداخلة في تحصيل طلاب الأول المتوسط لمادة الفيزياء وتفكيرهم العلمي. **رسالة ماجستير**. جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الصرفة .

محمود محمد شكير (٢٠١٣). دور المُعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدي الطلبة. **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية**. (٢)، ٤٦٨ – ٤٩٠.

محمود محمد غانم (٢٠٠٩). **مقدمة في تدريس التفكير**، عمان: دار الثقافة والتوزيع.

مصطفي قسيم الهيلات (٢٠١٥). **برنامج سكامبر لتنمية التفكير الإبداعي – النظرية والتطبيق** – عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

مها ثابت عبد الحميد (٢٠١٣). برنامج للألعاب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدي الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم النمائية بالمملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير**. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة .

مؤتمر كلية التربية، جامعة واسط (٢٠١٤). **توصيات المؤتمر العلمي لكلية التربية والعلوم الإنسانية**. للفترة من ١٢ – ١٣ / ٣ / ٢٠١٤.

ميسر خليل الحباشنة (٢٠١٤). **التغذية الراجعة وأثرها في التحصيل الدراسي**. عمان: دار جليس الزمان.

ناظم تركي السعدي (٢٠١٨). فاعلية إستراتيجية الأمواج المعرفية المُتداخلة في تنمية التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة العلوم. العراق: جامعة ذي قار. **مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية**. ٨(٢)، ١٩٣ – ٢٤٧.

نايفة قطامي (٢٠١٣). **نموذج شوارتز وتعليم التفكير**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

نبيل عبد الهادي (٢٠٠٣). **مهارات في اللغة والتفكير**، عمان: دار المسيرة .

نبيل كاظم هربيد، نهاد محمد علوان، عهود سامي هاشم (٢٠١٧). أثر إستراتيجية الأمواج المُتداخلة على وفق الذكاء الجسمي. **مجلة علوم الرياضة**، ٢٩(٩)، ١٩٧ – ٢١٧.

نبيلة حجازي (٢٠٢١). **مهارة التصنيف " التدريب على مهارات التفكير الاساسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.** الجزائر: دار ميم للنشر والتوزيع .

نوير مطلق الرشيدي (٢٠١٢). برنامج تدريبي لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمُعلمة الروضة وأثره على تنمية التفكير الإبداعي لدي أطفال الروضة بالكويت. **رسالة ماجستير.** معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

هادي طوالبة، خالد الصرايرة، نسرين الشمايلة (٢٠١٠). **طرائق التدريس.** عمان: دار الثقافة والتوزيع.

هدي إمام صالح (٢٠١٧). **إستراتيجيات التدريس الحديثة " تطبيقات على المهارات اللغوية** " الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

هناء خضير الشمري (٢٠١١). **العناصر الرئيسية في التدريس الناجح.** جامعة بغداد: مركز تطوير طرائق التدريس والتدريب الجامعي.

هيام مصطفي عبد الله (٢٠١٩). مستوي ممارسات مُعلمات رياض الاطفال لأنماط التغذية الراجعة ومُتطلبات نجاحها. **مجلة الطفولة والتربية.** جامعة الإسكندرية ٣٨(١١)، ٢٢٣ – ٢٧٠ .

وسام السيد البنا (٢٠١٠). برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير لدي أطفال الروضة باستخدام الانشطة التعليمية. **مجلة كلية التربية.** جامعة بورسعيد. (٨)، ٢٦٦ – ٢٩٣.

وصف مهدي يونس (٢٠٢٣). فاعلية إستراتيجي الجدول الذاتي والأمواج المُتداخلة في اكتساب تلميذات الصف الثالث الابتدائي مهارات عمليات العلم الأساسية في مادة العلوم، **مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية**١(١)، ١٣٥ – ١٦٣.

وليد محمد البلوي، رندة المومني (٢٠١٦). سمات الشخصية للطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدُنيا المُلتحقين بالبرامج الخاصة في المملكة

العربية السعودية من وجهة نظر مُعلميهم. **مجلة كلية التربيـــة**. جامعـــة الأزهـــر. ١٦٩(٣)، ٦٣٩ – ٦٧١.

وليم عبيد (٢٠٠٩). **إستراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافـــة الجـــودة**. عمـــان: دار المسيرة.

يارا إبراهيم محمد (٢٠١١). فعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفكير الأساســية والتفكير الابتكاري لطفل الروضة في ضوء برنامج الكورت. **رسالة دكتوراه** جامعة أسيوط: كلية التربية للطفولة المبكرة.

ياسمين خليل المحميد (٢٠١٥). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية. **رســـالة ماجستير**. دمشق: كلية الدمشق.

يسري أحمد عيسى (٢٠١٢). دراسة مسحية للكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. جامعة البحرين: **مركز النشر العلمي**. ١٣(٤)، ٣٠٧ – ٣٣٢

يسري أحمد عيسى (٢٠١٦). الذكاء الوجداني، وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. **مجلة العلوم التربوية**. عمادة الدراسة العلمي. (٨)، ١ – ٥٠.

يوسف قطامي (٢٠١٣). **النظرية المعرفية في التعلُم**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

يوسف قطامي (٢٠١٤). **المرجع في تعليم التفكير**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيـــع والطباعة .

Ahmed Daoud (2022). Effectiveness of Using the Overlapping Waves Strategy During the Teaching of Geography in Acquiring the Realistic Thinking Skills and Improving the Attitudes Toward it Among the Sixth Grade Students in Jordan. Journal of Educational and Psychological Studies. http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol14iss2pp250-269

Baldwin , L . ; Baum , S.; Pereles , D. & Hughes , C. (2015) . Twice. Exceptional learners. The Journey towards a shared Vision. Gifted child today. features, October. VOL .38, no. (4) , p206 -214.

Barton, J. (2002) . guidebook for twice exceptional students. supporting the achievement of gifted students with special needs. Montgomery county public schools. Rockville, Maryland.

Chimbenga , S . (20 16) . The challenges of intervention practices for gifted children with disabilities in primary schools of Zimbabwe. August VOI . 3. P . P 764 – 77 . Global Journal of advanced research.

Catherine , W . (2011). Teacher's knowledge of gifted learning disabled students in NSW . WWW. Aaegt . net. au P. P 87 – 94.

Coleman , M.R. (2005) . Academic strategies that work for gifted students with learning disabilities precede – social and behavioral science 127. 515 – 523.

Crepeau-Hobson, F., & Bianco, M. (2011). Identification of gifted students with learning disabilities in a response-to-intervention era. Psychology in the Schools, 48(2), 102–109. https://doi.org/10.1002/pits.20528

Haxhihyseni , S . (2015). Creative thinking perception of teachers in relation to its important. European Journal of social sciences education and research January. April, VOL 2. Issue 2. P.P. 83 – 89.

Hobson,F.C.& Blanco , M. (2011) . Identification of gifted students with learning disabilities in A response to intervention Era. Psychology in school VOL. 48(2) . PP. 102 – 109.

Pierre, Y. (2017). Overlapping waves in tool use development: A curiosity-driven computational model. IEEE. INSPEC Accession Conference Location: Cergy-Pentise, France.

Ruban , L . & Reis, S. (2010) . Identification and Assessment of gifted students with learning disabilities, theory into practice, 44 (2) . p 115 – 124. David, H. (2015). The gifted disabled student in the regular and the special education. World scientific News, 9. PP28 – 45 WWW. World's scientist news. Com.